



BENTO DUARTE DA SILVA
KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS
SILVIA REGINA PEREIRA DE MENDONÇA
(organizadores)

PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

A EXPERIÊNCIA DO IFRN COM A
UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL
NO DOUTORAMENTO EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



editora**ifrn**

BENTO DUARTE DA SILVA
KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS
SILVIA REGINA PEREIRA DE MENDONÇA
(organizadores)

PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

A EXPERIÊNCIA DO IFRN COM A
UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL
NO DOUTORAMENTO
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Natal, 2019

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação
Abraham Weintraub

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Ariosto Antunes Culau



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo

Coordenadora da Editora IFRN
Kadydja Karla Nascimento Chagas

Conselho Editorial

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Ana Paula Borba Costa
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anisia Karla de Lima Galvão
Carla Katarina de Monteiro Marques
Cláudia Battestin
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabrícia Abrantes Figueredo da Rocha
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
Genoveva Vargas Solar
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Maria da Conceição de Almeida
Márcio Adriano de Azevedo
Nadir Arruda Skeete
Paulo de Macedo Caldas Neto
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Regia Lúcia Lopes
Rejane Bezerra Barros
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Sílvia Regina Pereira de Mendonça
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Bruno Andrade Pinto

Revisão Linguística
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: 54885
Linha Editorial: Acadêmica
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

P855 Pós-graduação e internacionalização: a experiência do IFRN com a Universidade do Minho/Portugal no doutoramento em Ciências da Educação / organizador Bento Duarte Silva, Kadydja Karla Nascimento Chagas, Sílvia Regina Pereira de Mendonça; Projeto gráfico, diagramação e capa Bruno Andrade Pinto; revisão linguística Rodrigo Luiz Silva Pessoa. – Natal: IFRN, 2019. 428p.

ISBN: 978-85-54885-26-7

1. Educação – História. 2. Educação – Ensino. 3. Educação – Aprendizagem. I. Silva, Bento Duarte (Org.). II. Chagas, Kadydja Karla Nascimento (Org.). III. Mendonça, Sílvia Regina Pereira de (Org.). IV. Título.

CDU 377

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

SUMÁRIO

- 7 **PREFÁCIO** - Reitor Wyllys Abel Farkatt Tabosa (IFRN)
- 10 **INTRODUÇÃO** – Bento Duarte da Silva - Kadydja Karla Nascimento Chagas - Silva Regina Pereira de Mendonça (Organizadores)
- 17 **A ESCOLA DE APRENDIZES DE NATAL E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS ÚTEIS: ITINERÁRIOS DE UMA PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE NAS TRÊS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**
Renato Marinho Brandão Santos - José António Martin Moreno Afonso
- 49 **RELAÇÕES ENTRE CULTURA ORGANIZACIONAL E TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**
Jássio Pereira de Medeiros - Leonor Lima Torres
- 88 **POLÍTICA DE COTAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO NO IFRN - CAMPUS NATAL-CENTRAL**
Raimundo Nonato Camelo Parente - Maria José Casa-Nova
- 127 **DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO NO PROEJA TÉCNICO: A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL CURRICULAR INTEGRADO PARA O IFRN**
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins - Maria Luisa Garcia Alonso
- 152 **INTERFACES CURRICULARES DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFRN: CONHECIMENTOS, SENTIDOS E IDENTIDADE PROFISSIONAL**
Patricia Carla de Macêdo Chagas Faria - Ana Maria Costa e Silva
- 185 **IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO DO IFRN**
Nadja Maria de Lima Costa - Ana Maria da Costa e Silva

- 209 **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÊIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFRN, BRASIL.**
Rejane Bezerra Barros - Betania Leite Ramalho - Isabel Maria da Torre Carvalho Viana
- 238 **O PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO FASCINANTE PARA A FORMAÇÃO À DOCÊNCIA**
Levi Rodrigues de Miranda - Isabel Maria da Torre Carvalho Viana
- 272 **FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)
Maridalva Cardoso Maciel - Carlos Silva - Antônio Camilo Cunha
- 305 **ALÉM DO INSTITUÍDO: UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA ARTES CÊNICAS DO IFRN/CNAT**
Elane Fátima Simões - Lia Raquel Moreira de Oliveira - Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto
- 341 **INCONSISTÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS EM APRESENTAÇÕES DIDÁTICAS MULTIMÍDIA E ORAIS: ESTUDO DE CASO DOS IMPACTOS DA FORMAÇÃO MIDIÁTICO-PEDAGÓGICA EM LICENCIANDOS DO IFRN, SUAS PRODUÇÕES, ANÁLISES E REFLEXÕES.**
João Batista de Moura - Lia Raquel Moreira de Oliveira
- 376 **AVALIAÇÃO DE SOFTWARE EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE NATAL, BRASIL: CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS PARA CERTIFICAÇÃO DE QUALIDADE**
Mára Beatriz Pucci de Mattos - Antônio José Meneses Osório
- 402 OS AUTORES
- 411 OS ORGANIZADORES

PREFÁCIO

O livro revela, na forma de coletânea, o conjunto de parte dos resultados obtidos nas teses de doutoramento, ou relatórios de pós-doutoramento de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, junto aos programas de Pós-graduação em Educação e Sociologia da Universidade do Minho – UMinho - em Portugal.

Os trabalhos desenvolvidos nessas teses e relatórios se inserem em um amplo contexto de discussão da formação de pessoas na educação profissional do IFRN, oriundas de diversas classes sociais, com destaque as pessoas originadas das camadas menos favorecidas socialmente. Tais estudos refletem diferentes momentos da história de 110 anos de existência do IFRN. Todos os conteúdos se incluem em um processo mais amplo de reflexão sobre a educação pública brasileira, especialmente aquela desenvolvida em uma instituição mantida pelo Ministério da Educação do Brasil

Os capítulos versam sobre temas que ampliam a visão do leitor a respeito da educação profissional em amplo espectro de conteúdos. São, ao todo, doze capítulos que seguem um princípio básico: fornecer ao leitor um conjunto alargado de conhecimentos que revelam os diferentes matizes de uma educação profissional e tecnológica em uma cronologia que não segue o padrão rígido de uma temporalidade linear, mas as diversas interfaces que os temas revelam entre si.

Será possível conhecer os princípios pedagógicos das primeiras escolas em educação profissional a partir de

uma análise historiográfica de documentos sobre Escola de Aprendizes de Natal (1909-1937) e reconhecer que o processo educacional naquele contexto estava mais voltado à construção de um ordenamento social por meio da disciplinarização dos educandos do que sua formação para uma profissão propriamente dita.

Ainda no contexto da formação dos estudantes em educação profissional, pode-se compreender que o efeito das políticas de cotas para a inserção de estudantes circunscritos nesses parâmetros é demonstrado no rendimento escolar e do capital intelectual acumulados pelos estudantes. É revelada ainda a importância do ambiente escolar a convivência entre a diversidade de estudantes favorecem a evolução de uma nova e ativa postura nas atitudes e hábitos desses estudantes cotistas frente a realidade de suas origens.

Outro tema instigante para a formação de estudantes pode ser aprofundado pela discussão das “diretrizes político-curriculares de âmbito nacional” do ensino médio integrado ao técnico junto a educação de jovens e adultos, implementada a partir dos pressupostos descritos no projeto político pedagógico do IFRN. As análises revelaram as inadequações na integração entre “o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores e o desenvolvimento organizacional”, de tal forma que não atendem às necessidades dos jovens e adultos desses cursos. Tais discussões serviram de base para a proposição de um currículo integrado para esse público de jovens e adultos que povoam o seu desenvolvimento integral na sociedade em que vivem.

Outras temáticas relacionadas com as relações de trabalho docente, como: interface da didática na formação dos estudantes nos cursos de licenciatura; formação de formadores e a análise das mídias digitais nos processos de formação dos estudantes completam a miríade de um constructo intelectual alargado a sobre a educação profissional exercida em uma instituição pública federal no Brasil.

As ideias aqui apresentadas, por servidores com diferentes bases conceituais de formação tanto no campo da educação como nas ciências duras, demonstram a capacidade de todos poderem tornar-se educadores, contribuindo para o desenvolvimento da educação no Estado do Rio Grande do Norte e cumprindo o importante papel de ampliar as discussões que vêm sendo travadas no âmbito dos diversos fóruns organizacionais das ciências da educação no Brasil.

Reitor Wyllys Abel Farkatt Tabosa (IFRN)

INTRODUÇÃO

O livro trata de uma proposta de publicação de internacionalização, considerando as produções científicas ofertadas pelo convênio estabelecido entre Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade do Minho (UMinho). Essas publicações estão diretamente relacionadas às pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, para as quais convidamos orientandos (professores do IFRN) e seus professores orientadores, participantes do doutorado e pós-doutorado na UMinho.

A princípio e em termos formais, os estudos de doutoramento são permeados pelo conhecimento teórico aprofundado e pela diligência em avanços reais no conhecimento. No Brasil, diversos estudos indicam expressiva ampliação do número de pessoas em doutoramento, documentada igualmente nas estatísticas europeias e portuguesas.

Ao abordar o doutoramento e seus significados, busca-se evidenciar a relevância crítico-reflexiva ao desenvolvimento científico e a análise investigativa do entrecruzamento das experiências acadêmicas desenvolvidas na UMinho (Braga/Portugal) e IFRN (Natal/Brasil), que contribuíram institucionalmente para compreensão e aprimoramento das ações da pós-graduação *stricto sensu*.

Conforme sinalizamos no título do livro, apresentamos resultados de pesquisas de doutoramento em Ciências da Educação, realizadas em diversas especialidades de conhecimento. Trazemos os textos agrupados de acordo

com as especialidades, iniciando pela história do IFRN, cultura organizacional e política de cotas (ingressos), seguindo a vertente do currículo e formação de professores, e terminando com tecnologias educativas, perfazendo um total de doze capítulos.

As investigações contribuíram para o desenvolvimento de estratégias que articulam a produção científica no doutoramento, atendendo às expectativas de orientandos e orientadores. Esse material é um incentivo a diálogos e pesquisas nas áreas apresentadas, buscando esclarecimentos e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Vejamos a apresentação dos capítulos construídos.

O primeiro capítulo é da especialidade de doutoramento de História da Educação, com texto denominado “A escola de aprendizes de natal e a formação de cidadãos úteis: itinerários de uma pesquisa sobre a educação profissional no Rio Grande do Norte, nas três primeiras décadas do século XX”, de autoria de Renato Santos e José Afonso, analisa o papel da Escola de Aprendizes de Natal (1909-1937) na construção de um modelo de ordem social no início da República no Brasil.

O segundo capítulo da especialidade de Organização e Administração Escolar, de autoria Jássio Medeiros e Leonor Torres, apresenta as “Relações entre cultura organizacional e trabalho docente no Instituto Federal do Rio Grande do Norte”. Na pesquisa objetivou-se analisar as relações entre os construtos Cultura Organizacional e Trabalho Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, mediante a proposta de expansão da educação profissional no Brasil.

O terceiro artigo da especialidade de Sociologia da Educação, de autoria de Raimundo Parente e Maria José Casa-Nova, traz a “Política de cotas e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e inclusão social: um estudo de caso no IFRN Campus Natal Central”. Esse trabalho apresenta a pesquisa que procurou identificar os efeitos do capital econômico, social e cultural no sucesso escolar dos alunos de uma escola pública brasileira onde convivem discentes de diferentes classes sociais.

Os seis capítulos seguintes pertencem à especialidade de Desenvolvimento Curricular.

Assim, o quarto capítulo desta obra é o trabalho denominado “Do currículo prescrito ao currículo em ação no PROEJA técnico: a (re)construção de um referencial curricular integrado para o IFRN”, de autoria de Francy Izanny Martins e Maria Luisa Alonso, apresenta um estudo sobre o PROEJA, tendo como lócus da pesquisa o IFRN, e objetiva mostrar como as diretrizes político-curriculares de âmbito nacional se concretizam no Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta Instituição.

O quinto capítulo, de autoria de Patricia Chagas Faria e Ana Maria Silva, aborda as “Interfaces curriculares da didática nos cursos de licenciatura do IFRN: conhecimentos, sentidos e identidade profissional”, tratando de conhecer a opinião dos estudantes dos cursos de Licenciatura do IFRN sobre os sentidos da disciplina de Didática na construção de conhecimentos sobre a docência, a fim de compreender o que pensam sobre o que é ser professor.

O sexto capítulo, denominado “Identidade e desenvolvimento profissional docente no ensino superior

tecnológico do IFRN”, de autoria de Nadja Costa e Ana Maria Silva, objetiva compreender as relações entre identidade e desenvolvimento profissional de professores da educação superior tecnológica, visando a qualidade social nos processos de ensino e aprendizagem.

No sétimo capítulo, intitulado “Formação e atuação de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica do IFRN, Brasil”, as autoras Rejane Barros, Betania Ramalho e Isabel Viana abordam a formação e atuação didático-pedagógica de professores bacharéis, com ênfase em áreas específicas, não orientada para a docência, no âmbito do IFRN.

O oitavo capítulo, de autoria de Levi Miranda e Isabel Viana, dialoga sobre o “O PIBID e sua contribuição fascinante para a formação à docência”. O texto apresenta o objetivo de analisar as contribuições do PIBID, na decisão pessoal do licenciando em geografia do IFRN, Campus Natal-Central, sobre seu (des)encantamento para ser professor.

Para complementar os textos da especialidade de Desenvolvimento Curricular, o nono capítulo, de autoria de Maridalva Maciel, Carlos Silva e Antônio Camilo Cunha, aborda a “Formação continuada e desenvolvimento profissional”. É um estudo com professores de Educação Física do IFRN onde se enfatizam as representações (conhecimentos, experiências e ideias) dos professores de Educação Física sobre a formação continuada e a sua relação com o desenvolvimento das ações pedagógicas apresentadas pela Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) da disciplina Educação Física.

Os três últimos capítulos do livro nos brindam com estudos voltados para a especialidade de Tecnologia Educativa.

Assim, o décimo capítulo é um texto da pesquisa intitulada de “Além do instituído: uma análise da disciplina Artes Cênicas do IFRN/CNAT”, da autoria de Elane Simões, Lia Raquel Oliveira e Eulália Neto, em que se apresenta a análise da disciplina Artes Cênicas do IFRN/CNAT e onde se discute o espaço do teatro na sala de aula, a formação do espectador, o potencial das redes sociais digitais de comunicação nas práticas pedagógicas de sala de aula e como a cultura naturalizada na instituição escolar pode ser transformada a partir de práticas pedagógicas emancipatórias.

O décimo primeiro capítulo, da autoria de João Batista de Moura e Lia Raquel Oliveira, expõe as “Inconsistências e interferências em apresentações didáticas multimídia e orais: estudo de caso dos impactos da formação midiático-pedagógica em licenciandos do IFRN, suas produções, análises e reflexões”. O estudo objetivou pesquisar como uma formação midiático-pedagógica, envolvendo dois grupos integrados de licenciandos, impacta na produção e análise crítica de suas próprias apresentações didáticas multimídia e orais, considerando o fenômeno das inconsistências e interferências subjacentes.

Por fim, o décimo segundo capítulo, da autoria de Mára Beatriz Mattos e António José Osório, refere-se à “Avaliação de software educacional nas escolas do município de Natal, Brasil: concepção e desenvolvimento de instrumentos para certificação de qualidade”. Os autores enfatizam que a democratização da ciência e da tecnologia integra o rol dos direitos humanos, os preceitos constitucionais e o dever estatal de incluir e de avaliar os graus de excelência

do software educacional brasileiro. Neste artigo, traz-se o sumário da tese homônima, em que é apresentada a opção pelo Método Misto. Este método integra os pontos fortes e dados da Pesquisa Qualitativa e Quantitativa que, problematizados à luz de teorias construtivistas, sociointeracionistas e das estéticas digitais, e fundamenta o planejamento e a proposta da Metodologia de Avaliação de Software Educacional. A proposta apresentada incentiva a participação da comunidade escolar, a tecnodemocracia e o exercício da cidadania.

Como já assinalamos, este livro é fruto da parceria estabelecida em 2012 entre o IFRN e UMinho, tendo em vista a formação pós-graduada de docente do IFRN, com os textos diretamente relacionados às pesquisas de doutoramento já concluídas. Todos os que concluíram o seu doutoramento foram convidados a apresentar um texto síntese das pesquisas realizadas. Por isso, cabe aqui um agradecimento às Reitorias IFRN e da UMinho por terem tido a sagacidade em estabelecer o convênio de cooperação, e aos autores (orientandos e orientadores) que aceitaram o nosso desafio para apresentarem o texto síntese das suas teses de doutoramento.

Consideramos que o presente livro, apesar de ser preferencialmente destinado a comunidade do IFRN, devido às temáticas tratadas, pois na generalidade tiveram como campo empírico dos estudos diversas facetas do IFRN, das histórias, organizativas, curriculares às de tecnologias educativas, também poderá interessar públicos de outros Institutos Federais e Instituições de Ensino Superior, e até mesmo a um público em geral que esteja buscando a reflexão

sobre a investigação que se efetua em prol da qualidade das instituições de ensino superior.

Este livro, pelos temas e pelas narrativas das experiências analisadas, pode ser uma inestimável fonte de inspiração para o desenvolvimento de pesquisas educacionais e para o diálogo sobre propostas de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a excelência das instituições de ensino médio e superior.

Os organizadores:

Bento Duarte da Silva
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Silva Regina Pereira de Mendonça

A ESCOLA DE APRENDIZES DE NATAL E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS ÚTEIS: ITINERÁRIOS DE UMA PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO NORTE NAS TRÊS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Renato Marinho Brandão Santos

(IFRN)

José Antônio Martin Moreno Afonso

(Instituto de Educação da UMinho)

Resumo: Este trabalho analisa o papel da Escola de Aprendizes de Natal (1909-1937) na construção de um modelo de ordem social no início da República no Brasil. O estudo de relatórios, leis, matérias de jornal, livros de matrícula, termos de posse e obras didáticas permite verificar que a Escola vinculou-se às transformações que marcaram o Brasil na virada do século XIX para o XX. A pesquisa foi essencialmente qualitativa, voltada para a interpretação das fontes históricas. Também foram analisados dados numéricos, especialmente para compreensão do perfil de aprendizes e servidores da instituição. Em conclusão, observamos que a Escola serviu mais ao disciplinamento dos aprendizes do que à formação profissional.

Palavras-chave: Escola de Aprendizes de Natal; Ordem Social; Disciplinamento; República.

1. Introdução

A preocupação sistemática com a educação profissional no Brasil é fato que nos remete ao início do século XX, mais especificamente ao ano de 1909. Antes disso, as experiências nesse campo eram esparsas. Naquela época, em 1909, o presidente Nilo Peçanha, inspirado em uma experiência desenvolvida no Rio de Janeiro, estado que governara, criou as Escolas de Aprendizes Artífices e as espalhou pelas capitais dos estados brasileiros. Natal, capital do Rio Grande do Norte, recebeu uma dessas escolas.

As circunstâncias que envolvem a criação das Escolas são explicáveis: vinte anos após a proclamação da República, o novo regime já se encontrava consolidado, com arranjos bem delineados entre os governos estaduais e o governo federal. Não havia mais necessidade de se despender tanta energia com pactos que permitissem o funcionamento da engrenagem da República e, ao mesmo tempo, as resistências ao novo regime haviam diminuído significativamente, o que permitia aos dirigentes da República o olhar sobre outras questões. Uma dessas, muito presente nas reflexões dos dirigentes republicanos, dizia respeito ao que fazer com uma massa de homens denominados de “desfavorecidos da fortuna”, inquietação que se tornou mais intensa após a abolição da escravidão no Brasil, em 13 de maio de 1888.

O Decreto nº 7.566/1909, responsável pela criação das Escolas de Aprendizes, tentou responder essa questão. Essas instituições, que aliavam o ensino primário à formação profissional através de oficinas, eram direcionadas principalmente aos jovens desfavorecidos de fortuna, com o

objetivo de tirá-los, segundo argumentação dos dirigentes republicanos, do mundo dos vícios, da vadiagem e dos crimes, ao mesmo tempo que tornavam-se cidadãos úteis à nação. Para tal, deveria se incutir nesses jovens a cultura do trabalho. O labor deveria ser visto como elemento dignificador do homem e da raça, valor essencial para a manutenção da ordem social. Se possível, as Escolas deveriam contribuir ainda para alimentar os anseios da indústria nacional.

Sim, se possível. Pois a pesquisa demonstrou que a finalidade maior dessas Escolas foi, desde seu início, formar o cidadão útil à nação, pacífico, capaz de contribuir para a manutenção da ordem social. O meio para tal era a Escola, espaço onde os jovens desafortunados aprenderiam o valor do trabalho e da disciplina, além de outros valores caros à elite republicana, como o amor à pátria e o respeito à hierarquia. A moderna instituição escolar, voltada para a transmissão desses valores, era o espaço perfeito para a transformação que se queria: do jovem vadio ou, ao menos, tendente à vadiagem, para o cidadão ordeiro e temente à pátria.

É certo que esses jovens desafortunados tinham um duro caminho a percorrer. Chegavam à Escola com 10 ou 12 anos, em média, e lá ficavam por quatro anos, aprendendo, simultaneamente, as primeiras letras e um ofício. Quanto à profissão a seguir, havia, normalmente, cinco opções. Os aprendizes de Natal, após dois anos de formação geral, podiam seguir nos cursos de Alfaiataria, Funilaria, Marcenaria, Sapataria ou Serralharia. Muitos ficavam, porém, pelo caminho. Abandonavam a Escola por não terem condições materiais de se manter ou eram expulsos a bem

da ordem, da decência ou da disciplina. Todos esses casos são identificados por nós como evasão.

Entendemos que essa evasão pode ser vista também como uma resposta à disciplina que se procurava impor aos aprendizes. Esses jovens desafortunados não eram mera tábula rasa, ou seja, não eram plenamente moldáveis à vontade daqueles que dirigiam as Escolas e procuravam fazer valer a força das leis e regulamentos. Os casos de indisciplina mostram que entre o projeto idealizado e a realidade cotidiana dessas Escolas havia uma distância razoável que não pode ser desconsiderada. Como podemos compreender esses dois mundos – o projetado e o vivido – nas Escolas de Aprendizes, em especial na de Natal?

Em resposta a essa pergunta, devemos dizer que analisamos uma razoável gama de documentos em nossa pesquisa. Leis, decretos e regulamentos, por exemplo, nos revelam o que foi projetado ou idealizado por uma elite que acreditava no papel da educação como elemento fundamental para o controle ou manutenção da ordem social. As leis, decretos e regulamentos diziam o que deviam ser essas Escolas de Aprendizes, como deviam funcionar.

Mas as leis, decretos e regulamentos se sucederam ao longo dos anos, o que revela uma significativa dificuldade dos dirigentes republicanos de encontrar um rumo certo para essas instituições de ensino. Os constantes fracassos, os altos índices de evasão verificados ao longo do tempo e o baixíssimo número de concluintes faziam com que o projetado para as Escolas fosse constantemente revisto. Os relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, órgão responsável pelas Escolas, mostram esse meio termo, esse

caminho entre o projetado e o vivido, porque essas fontes oficiais tratam das políticas voltadas para o desenvolvimento das Escolas e, ao mesmo tempo, da sua realidade cotidiana, revelada por dados que costumeiramente teimavam em mostrar o fracasso de tais políticas e a distância entre o Brasil e aqueles países “mais adiantados” (Vieira, 1914, p. XXVIII) em termos civilizacionais.

A realidade cotidiana da Escola de Natal, por sua vez, é melhor entendida a partir de documentos produzidos pela própria instituição, como os livros de matrícula, que trazem dados relevantes sobre os aprendizes, tais como nome completo, idade, curso, local de residência e, por vezes, profissão do pai ou do próprio aprendiz. Voltados para os funcionários, os livros de assentamento de pessoal e termos de posse nos ajudam, por sua vez, a construir um perfil de dirigentes, mestres e professores que compuseram a Escola de Natal. Temos, ainda, no arquivo da Escola, fotografias que representam momentos festivos e/ou cívicos, as quais nos ajudam a compreender, entre outros aspectos, os valores morais que se procurava incutir nos jovens artífices. Por fim, há os livros de créditos distribuídos e pagamentos requisitados que mostram as movimentações financeiras da Escola de Natal e nos permitem observar, por exemplo, que manuais eram adquiridos por essa instituição e com quais comerciantes da cidade ela negociava.

Foram analisadas, também, matérias do jornal *A Republica*, principal órgão de imprensa na cidade de Natal ao longo das primeiras décadas do século XX, e do *Diário de Natal*, órgão que representava a oposição ao grupo político que comandava os destinos do Rio Grande do Norte e de sua

capital. Essas matérias de jornal ajudam-nos a compreender, em essência, a relação entre a Escola e a cidade, bem como as expectativas da elite local quanto aos serviços oferecidos por essa instituição.

É importante ressaltar que essas fontes não foram vistas por nós como comprovação de uma verdade, mas como representações de uma realidade complexa que procuramos retratar em nosso trabalho. Cada uma das fontes apresentadas representa um olhar sobre a Escola: o olhar dos dirigentes republicanos, o olhar da elite local e o olhar do próprio corpo de funcionários da Escola. Quanto maior a amplitude do *corpus* documental, mais fiel é esse retrato da realidade de que tratamos. Mas, seja qual for o objeto analisado, sempre restarão lacunas, brechas que o pesquisador não conseguirá preencher. Em nosso trabalho, essa brecha é sentida quando nos referimos ao olhar dos aprendizes artífices. Infelizmente, são poucas as fontes que representam o olhar desses jovens desafortunados. Em essência, podemos destacar apenas o texto de Evaristo Martins de Sousa, ex-aprendiz e mestre de oficina, intitulado *Evocando o passado de nossa Escola*. Para além disso, o que temos são referências de outros – professores, mestres, diretores, dirigentes da República – a respeito dos aprendizes. Por isso, a tarefa de retratar esses alunos é bastante complexa e, antecipadamente, devemos dizer que conseguimos apenas esboçar um perfil daqueles que compuseram a clientela da Escola de Aprendizes Artífices de Natal.

Em síntese, esses foram os caminhos tomados pela pesquisa, os quais serão melhor esboçados a seguir.

2. Problema de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em diferentes frentes, a partir da seguinte questão norteadora: que papel cabia às Escolas de Aprendizizes Artífices, em especial àquela localizada em Natal, na sociedade brasileira marcada por significativas transformações na virada do século XIX para o XX?

Essa questão foi analisada por diferentes perspectivas. Inicialmente, buscamos avaliar as diferentes linhas de interpretação no campo da historiografia sobre as Escolas de Aprendizizes e, de maneira mais ampla, a respeito da educação profissional no Brasil. Observamos que essas linhas iam desde um super-protagonismo do Estado até aquelas que analisavam elementos antes negligenciados, como a higiene e o espaço escolar.

Na sequência da pesquisa, analisamos o papel desse Estado, tão lembrado em diversos trabalhos, no desenvolvimento da Educação profissional no Brasil. Nosso objetivo era entender como, historicamente, esse ramo da educação foi visto pelo Estado brasileiro, desde o Império até a Era Vargas. Pudemos observar que, em um primeiro momento, as iniciativas eram esparsas e não contavam, via de regra, com um apoio significativo do governo imperial, sendo normalmente sustentadas pelos governos locais e pelos particulares. Na sequência, passamos pelas primeiras discussões no interior do regime republicano, instaurado em 1889, voltadas para o fomento à educação profissional no Brasil. A efetivação das propostas para esse campo de ensino virá, de fato, em 1909.

Essas discussões foram acompanhadas, especialmente, pela análise de leis e regulamentos, através da qual pudemos verificar que as Escolas de Aprendizes Artífices, incluindo-se a de Natal, foram vinculadas, ao longo do período estudado (1909-1937), mais a um projeto de ordenamento social do que desenvolvimento econômico ou, dito de outro modo, foram mais da *Ordem* que do *Progresso*.

Esse entendimento levava a uma outra questão: como esse projeto de ordenamento social podia ser visto nas práticas de ensino desenvolvidas na instituição estudada? Em busca de uma resposta a tal questão, foi analisado o currículo da instituição, especialmente a partir da atuação do Serviço de Remodelação do ensino profissional, na década de 1920, além de manuais escolares adotados na Escola, como *Nossa pátria*, *Pequena História do Brasil*, *Instrução Moral e Cívica* e volumes da obra *Trabalhos manuaes*, entre outros.

Por fim, era nosso desejo entender qual o perfil do público que frequentava a Escola. Afinal, eram os aprendizes *desfavorecidos de fortuna*? Ou esse termo seria insuficiente para caracterizá-los? E o que dizer dos diretores e mestres responsáveis pela manutenção da ordem e pelo ensino na Escola? Quais eram suas formações? Que papel cabia a esses servidores na instituição? Tais foram algumas das questões que nos guiaram na análise de fontes como livros de matrícula, termos de posse e livros de assentamento de pessoal.

3. Enquadramento teórico

As Escolas de Aprendizizes Artífices podem ser tomadas como exemplos da moderna instituição escolar, a qual foi inventada, segundo Eric Hobsbawn, a partir da segunda metade do século XIX. Tida como a “equivalente secular da Igreja”, a Escola moderna nasce com a função de “estabelecer padrões comuns de comportamentos e valores” (Hobsbawn, 2002, p. 301). Esses padrões, devemos dizer, são definidos por um centro de poder no qual se encontram a elite ou os grupos dirigentes. A Escola, mais do que estabelecer, difunde-os, (im)pondo-os como regras a serem seguidas, quase dogmáticas, sem questionamentos.

A difusão destes padrões liga-se diretamente à definição de um currículo, o qual foi entendido por nós como um “artefato social e cultural (...) implicado em relações de poder” (Moreira; Silva, 2000, p. 7-8). Ou seja, é preciso entender o contexto de produção de um currículo e as forças e grupos sociais a ele vinculados. Relativamente às Escolas de Aprendizizes, esse currículo, alvo de questionamento nos primeiros anos de funcionamento dessas instituições, será melhor delineado a partir do Serviço de Remodelação, que passou a atuar na década de 1920. A partir daí, veremos uma ênfase na formação prática nas oficinas, sem que se perca de vista o objetivo de formar o cidadão útil e ordeiro para a nação.

Se dizíamos que a escola moderna procura difundir padrões de comportamento, impondo-os quase que como dogmas, devemos lembrar, por outro lado, os questionamentos, as resistências às autoridades escolares:

entre a letra fria da norma e sua recepção pelos grupos aos quais ela é destinada, há uma distância que não pode ser desconsiderada. Mas tais autoridades valem-se dos diversos mecanismos disciplinares, alguns dos quais previstos nas leis e regulamentos relativos às instituições escolares, para controlar e punir aqueles que procuram resistir. Entendemos que essa é uma das razões para os índices elevados de evasão vistos na Escola de Aprendizes de Natal, bem como nas congêneres.

Também em José Antônio Afonso, vemos a Escola como essa instituição responsável por definir padrões comuns de comportamentos e valores. O autor, ao analisar um projeto pedagógico alternativo de educação em Portugal, na transição do XIX para o XX, liderado por correntes do Protestantismo, define a Escola como espaço dedicado a combater o “pecado da ociosidade” e impedir que a mocidade tivesse uma “vida lastimosa” (Afonso, 2014, p. 93-94).

No Brasil do início do século XX, também se observa um contexto de mudanças. A República, à época do decreto nº 7.566/1909, ainda nem fizera 20 anos e as marcas da escravidão, abolida apenas em 1888, ainda estavam presentes na sociedade. Para os dirigentes republicanos, era fundamental disciplinar uma massa de homens que tendiam, de acordo com seu discurso, ao mundo dos vícios, da vadiagem e dos crimes. As Escolas de Aprendizes viriam para cumprir esse papel.

É difícil falar em disciplina ou disciplinas, no plural, sem remetermos a Michel Foucault. O filósofo francês afirma que essas disciplinas podem ser vistas em “funcionamento nos colégios muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas

dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro, às vezes lentamente e de maneira mais discreta” (Foucault, 2009, p. 134).

O treinamento militar recebido pelos aprendizes em 1913, como observamos na fotografia abaixo; a adoção da ginástica como disciplina escolar, na década de 1920; e a implantação de um grupo de escotismo, em 1939, não representariam, no caso da Escola de Aprendizes de Natal, esse contato, interseção, ou troca de elementos entre o espaço militar e o escolar que ajudariam a disciplinar aquela massa de homens referidos pelos dirigentes da República como “classe perigosa”?



Imagem 01: Fotografia da festa de encerramento do ano letivo de 1913, ocorrida em fins de novembro. À frente dos aprendizes, no canto direito da fotografia, aparece provavelmente o general Toscano de Brito, que treinou os escolares para o desfile.

Fonte: Arquivo do IFRN, pasta *fachadas da Escola*.

É certo que regulamentos, relatórios e o próprio decreto de criação das Escolas de Aprendizes enfatizam o caráter disciplinar dessas instituições. Portanto, o conceito de *disciplina* adotado por Foucault é relevante para a pesquisa. Contudo, procuramos ainda mostrar que os sujeitos que sentavam nos bancos escolares também resistiram a essa disciplina por diferentes meios. Em virtude disso, alguns foram expulsos da Escola “a bem da ordem”, “a bem da disciplina”, ou “a bem da decência”, para nos referirmos a algumas expressões presentes nos livros de matrícula.

Para darmos conta dessas resistências, adotamos também a leitura de Sidney Chalhoub, em especial da obra *Trabalho, lar e botequim* (2001). Entre outros pontos, esse historiador analisa o cenário social pós-abolição, na cidade do Rio de Janeiro, observando como a elite imperial alargou o sentido do conceito de *classes perigosas* adotado na Inglaterra oitocentista, tornando-o sinônimo de *classes pobres*. Para essa elite, cujas características essenciais são mantidas na República, era necessário fazer um “esforço de revisão de conceitos, de construção de valores” capazes de constituir uma “nova ética do trabalho” (Chalhoub, 2001, p. 65) a ser inculcada justamente nas ditas *classes perigosas* através da educação.

Sidney Chalhoub mostra, porém, que essa tarefa não será simples, tendo em vista que o grupo que se quer disciplinar resiste, traça estratégias e age indo de encontro às normas e às forças que procuram conformá-lo. Além disso, como enfatiza o autor, esses movimentos dos populares são percebidos através dos processos-crime, pouco utilizados pelos historiadores àquela época (meados

da década de 1980). Em nosso caso, buscamos captar essas resistências especialmente através dos livros de matrícula, nos quais os registros de algumas observações indicam que os aprendizes, por vezes, resistiam a enquadrar-se nas normas da instituição.

4. Metodologia

A pesquisa baseou-se na leitura e interpretação das fontes históricas – livros de matrícula, livros de assentamento de pessoal, relatórios ministeriais, leis, fotografias, entre outras – as quais foram vistas como representações de uma realidade diretamente vinculadas aos interesses dos grupos sociais que as produziram, e não como verdade em si dos fatos.

Como aponta o próprio Sidney Chalhoub, “o fundamental em cada história abordada não é descobrir ‘o que realmente se passou’ (...), e sim compreender como se produzem e se explicam as diferentes versões que os diversos agentes sociais envolvidos apresentam para cada caso” (Chalhoub, 2001, p. 40). A análise dessas diferentes versões por parte do historiador vincula-se diretamente à escolha do *corpus documental*. Quanto mais amplo for esse *corpus* e mais variada for sua origem, maior a chance de o historiador captar, na sua narrativa, as diferentes vozes dos agentes sociais envolvidos no processo histórico estudado.

Em nosso caso, reforçamos que as fontes analisadas representam, normalmente, a visão daqueles que estavam no poder: os dirigentes republicanos que visavam reformar, através da educação escolar de caráter profissionalizante, a índole de sujeitos genericamente denominados de

desfavorecidos de fortuna. Assim, observamos em um relatório do Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, a que estavam vinculadas as Escolas de Aprendizes, que o fracasso dessas instituições nos meados da década de 1910 devia-se, segundo análise do ministro Manoel Vieira, à necessidade de receber uma clientela majoritariamente analfabeta, sem o que as Escolas ficariam quase vazias (Vieira, 1914, p. XXVIII). Em outros momentos, os próprios mestres vinculados a essas instituições, sob a alegação de não terem formação adequada, serão considerados culpados pelos insucessos das Escolas de Aprendizes, de modo que essa documentação oficial dificilmente irá reconhecer a parcela de culpa do próprio governo da República, relacionada, por exemplo, à indefinição curricular, ou mesmo à divisão incerta de atribuições entre o governo federal e os governos estaduais para manutenção dessas instituições.

Nessa perspectiva, cabe dizer que é preciso ler atenta e cuidadosamente a documentação, para que possamos perceber com maior clareza a intencionalidade dos discursos presentes nas fontes analisadas. Essa afirmativa é ainda mais verdadeira quando nos ocupamos de traçar um perfil dos sujeitos que fizeram parte da história da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, em especial sua clientela, aqueles chamados de *desfavorecidos de fortuna*. Afinal, quem eram esses aprendizes? E como poderíamos conhecê-los melhor, se a documentação que tratava deles não trazia suas vozes?

Pesquisamos livros de matrícula das décadas de 1920 e 1930, onde encontramos nome completo, idade, local de moradia, nome do pai ou responsável e, por vezes, ocupação

profissional do aprendiz (comum nos livros do curso noturno, frequentado por adultos) ou de seu responsável. Todas essas informações foram cadastradas em um banco de dados localizado na *World Wide Web*. No decorrer da pesquisa, buscando acesso mais rápido e fácil a essas informações, transferimo-las para planilhas no Excel, de modo a podermos visualizar dados referentes a milhares de matrículas.

A partir daí, foi feito um trabalho meticuloso de busca de informações dos aprendizes, em especial daqueles que nos chamavam a atenção por, por exemplo, morarem em um bairro tido como elitista, ou por terem como responsável algum funcionário da própria Escola. Essa pesquisa foi feita, principalmente, nos jornais locais, com destaque para *A Republica*, jornal oficial do governo estadual, e o *Diario de Natal*, folha oposicionista, dos quais possuíamos centenas de edições cobrindo o período de 1904 a 1930.

Em determinados momentos, a pesquisa se estendia a sítios da internet, pelos quais pudemos descobrir, por exemplo, um pouco da história de L. de H. Montenegro, aluno do curso noturno de aperfeiçoamento que nos chamou a atenção por ser servidor público, o que, a princípio, dificultava sua caracterização como desfavorecido de fortuna. Essa inquietação a respeito da situação socioeconômica do aprendiz, matriculado na Escola em 1927, acabou por nos levar, entre uma pesquisa e outra, ao Sistema Integrado de acesso ao Arquivo Público Mineiro, onde descobrimos que o aluno havia sido julgado e condenado pelo Tribunal de Segurança Nacional, no ano de 1938, período da ditadura Vargasista, por sua participação

na Intentiona Comunista. Além de dificilmente pode ser caracterizado como desfavorecido de fortuna, Montenegro certamente não se encaixava no perfil de aluno pacífico e ordeiro desejado pela Escola.

Esses casos peculiares juntaram-se aos mais comuns, de modo a percebemos em conjunto quem eram os aprendizes que frequentaram a Escola de Natal. Os diversos dados sobre esses sujeitos foram apresentados em quadros e gráficos presentes na tese. Caminho similar foi tomado em relação aos funcionários da instituição. Além dos termos de posse e livros de assentamento de pessoal, pesquisamos informações presentes nos jornais para entendermos como esses funcionários relacionavam-se com outros membros da sociedade local, em especial aqueles que administravam a cidade e/ou o estado do Rio Grande do Norte.

Por fim, a relação entre a Escola e a cidade também foi vista sob diferentes perspectivas: estudamos as relações econômicas estabelecidas entre a instituição e a praça natalense, através de livros de créditos distribuídos e pagamentos requisitados, bem como daqueles que tratavam da compra de materiais de consumo; investigamos a inserção dos aprendizes no mercado de trabalho e, ainda, analisamos as expectativas criadas pela Escola na sociedade natalense através, especialmente, da leitura de jornais.

5. Principais resultados

A pesquisa nos permitiu uma compreensão mais clara do funcionamento das Escolas de Aprendizes, em especial a de Natal, e que papel cabia a essas instituições no projeto

republicano de sociedade. Nessa perspectiva, os estudos nos levaram ao entendimento de que essas Escolas serviram, ao longo do período estudado, mais à ordem do que ao progresso. Dito de outro modo, coube a elas disciplinar/reformar jovens desfavorecidos de fortuna que tendiam, de acordo com o discurso dos dirigentes republicanos, ao mundo dos vícios e dos crimes. A formação da mão de obra para a nascente indústria brasileira esteve sempre em segundo plano, mesmo com os esforços do Serviço de Remodelação para modernizar as Escolas e estabelecer um currículo com maior ênfase nas oficinas.

Esse resultado principal foi alcançado em virtude do cumprimento de outras metas previstas pela pesquisa, dentre as quais destacamos a caracterização do perfil de aprendizes e funcionários que tiveram suas trajetórias vinculadas à Escola de Aprendizizes de Natal. Através do projeto de pesquisa intitulado *Análise do perfil de aprendizes e servidores da Escola de Aprendizizes de Natal: 1909-1937*, apoiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (Propi) do IFRN, pudemos levantar e analisar 1418 registros de matrículas presentes em livros dos anos de 1924 (diurno), 1925 (diurno), 1926 (diurno e noturno), 1927 (noturno), 1928 (diurno), 1929 (diurno), 1930 (diurno), 1931 (diurno), 1932 (diurno), 1933 (diurno), e 1937 (diurno). Esses livros de matrícula trazem nome completo dos alunos, filiação, idade, endereço (na maioria dos exemplares) e, em alguns casos, profissão do responsável ou do próprio aprendiz.

Pela leitura de tais fontes, podemos perceber, por exemplo, as preferências dos alunos quanto aos cursos oferecidos, como se vê no quadro seguinte.

Quadro 1 – distribuição dos aprendizes por oficinas							
Ano	Alfaiataria	Marcenaria	Serralheria	Funilaria	Sapataria	N/C	TOTAL
1926	48	133	64	2	11	40	298
1928	48	83	56	0	10	0	197
1929	26	42	38	6	8	0	120
1930	37	40	35	4	10	1	127
1931	31	90	65	2	15	0	203
1932	35	100	46	0	28	2	211
1933	55	95	57	0	31	3	241
Total Curso	280	583	361	14	113	46	1397

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados presentes nos livros de matrículas.

O quadro deixa claro que os aprendizes tinham preferência pelos cursos de marcenaria, sempre o mais escolhido nos anos analisados, e serralheria. O curso de sapataria e, em especial, o de funilaria, tinham baixíssima adesão. O fracasso desse curso está, certamente, relacionado à frágil situação da indústria local. Para termos uma ideia, a primeira indústria metalúrgica do Rio Grande do Norte surgiria apenas em 1925 (SOUSA, 2015, p. 85). O curso de marcenaria, por outro lado, tinha caráter mais artesanal e é possível supor que permitisse ao aprendiz uma inserção mais rápida no mundo do trabalho, podendo talvez realizar pequenos serviços em comércios ou residências.

Outra questão que pode ser feita a partir da análise dos livros de matrículas é de que espaços da cidade vinham os aprendizes. Essa questão, em parte respondida

no quadro que se segue, ajuda-nos a delinear, a partir do conhecimento da geografia urbana de Natal no início do século XX, o perfil socioeconômico dos aprendizes.

Quadro 2 – distribuição espacial dos aprendizes					
	Bairro				
Ano	Cidade Alta	Ribeira (Rocas)	Cidade Nova	Alecrim	Outras localidades
1925 (Diurno)	40	16 (5)	28	28	14
1926 (Diurno)	75	24 (13)	57	51	39
1927 (Noturno)	13	3 (2)	2	3	6
1928 (Diurno)	10	6 (5)	11	16	9
1930 (Diurno)	61	16 (12)	27	80	56
1931 (Diurno)	68	60 (50)	31	149	52
1937 (Diurno)	43	18 (17)	34	129	74
Total por bairro	310	143 (104)	180	456	250

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados apresentados nos livros de matrículas.

A análise da tabela acima passa pela compreensão da geografia da cidade de Natal no início do século XX. É importante lembrar que, até a década de 1930, a capital potiguar possuía quatro bairros oficiais: Cidade Alta, Ribeira (estes os mais antigos), Cidade Nova, primeiro bairro planejado, e o Alecrim, oficialmente estabelecido como bairro por resolução municipal de 1911. A tabela mostra-nos que os

jovens desafortunados que ingressaram na Escola de Natal vinham de todos os cantos da cidade, mas é perceptível o predomínio daqueles oriundos do bairro popular do Alecrim: são 456 de um total de 1339 cuja localização é apresentada nos livros de matrícula, ou seja, pouco mais de 34% das matrículas identificadas, número bastante significativo. E o que podemos dizer sobre esses aprendizes?

O bairro do Alecrim, originalmente habitado pelas classes populares e pensado no *zoning* proposto em 1929 pelo arquiteto greco-italiano Giacomo Palumbo como bairro operário da cidade, era essencialmente formado por aqueles que a lei denominava de desfavorecidos de fortuna. Localizados na periferia da área urbana, eram esses aprendizes do Alecrim os que mais caminhavam até chegar a Escola. Boa parte deles (quarenta ao todo) vinham da Avenida 10 e tinham que percorrer cerca de dois quilômetros até a Escola, tendo em vista que dificilmente teriam condições de arcar com a entrada do bonde. Esses dados demonstram que a Escola de Natal era formada, em sua grande maioria, por desfavorecidos de fortuna. Os aprendizes do Alecrim, é certo, faziam parte desse público.

Poder-se-ia pensar, por outro lado, que havia tantos outros aprendizes que vinham de Cidade Nova. Mas este bairro, planejado pela elite local, era também, para desprazer desse grupo social, habitado por desafortunados. Isso porque referimo-nos a uma cidade pequena, com centro urbano de dimensões acanhadas e transporte público precário. O bonde chegava apenas aos principais pontos da cidade. A população mais humilde não tinha como viver longe do centro. Ademais, antes de

a região de Cidade Nova ser pensada como o aprazível bairro de Natal, já havia ali pessoas de origem humilde habitando casinhas e ranchos.

Apesar disso, chama-nos a atenção o fato de os pais dos alunos Laert Estevam Villela, Moyses Pompeu, Antonio Ferreira, João Barbosa da Silva, Sebastião Cardozo, Raimundo Nonato Lourenço e Severino Freire, todos matriculados na Escola em 1926, terem indicado como endereço residencial a Solidão, região em que ficava o sítio homônimo de propriedade de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão. Além deles, os aprendizes João de Oliveira e José Miguel, matriculados no ano anterior, moravam no entorno da Praça Pedro Velho, *square* que era o ponto central do bairro Cidade Nova. Embora não tenhamos informações precisas sobre o “bota abaixo” (“Governo Municipal”, *A Republica*, 14 jan. 1905, p. 1) que a Intendência empreendeu naquela região na busca por higienizá-la e retirar dali os pobres, acreditamos que essa ação tenha se iniciado justamente nas áreas próximas às propriedades da família Albuquerque Maranhão, a qual dominava a política local no início do século XX. Nessa perspectiva, é possível supor que alguns dos aprendizes acima referidos – uma minoria quando levamos em conta que foram identificados trezentos e dez registros de aprendizes oriundos do bairro – não se enquadravam no perfil de desfavorecidos de fortuna.

E sobre os funcionários da Escola, o que podemos dizer? Pelos termos de posse, identificamos trinta e dois deles que assumiram seus cargos entre os anos de 1909 e 1937. Os primeiros a ingressarem na Escola foram Sebastião Fernandes de Oliveira, nomeado diretor; Virgílio Vieira de

Mello, porteiro-almoxarife, ainda em 1909; Pedro Soares de Araújo Filho, escriturário, também em 1909; Abel Juvino de Paes Barretto, professor de desenho, no ano de 1910; Maria do Carmo Torres Navarro, também em 1910; Ezechias Pegado Cortez, escriturário, em 1911; e Paschoal Romano Sobrinho, Joaquim de Paula Barboza, João Viterbino Lins, José Barboza da Silva e Francisco Severo da Silva, mestres, respectivamente, das oficinas de sapataria, marcenaria, funilaria, alfaiataria e serralheria, em 1911.

Chama-nos a atenção a trajetória de Maria do Carmo Torres Navarro. Professora do curso noturno, tomou posse na instituição em 15 de janeiro de 1910. Foi a quarta funcionária da Escola de Natal, sendo a primeira mulher. Tinha, à época, vinte e um anos de idade e era solteira (Escola, 1909-1945, s.p.). Ocupava nessa escola a única função que lhe cabia: a de professora de primeiras letras. Virão outras mulheres depois dela, como a sua adjunta, a professora Maria Abilgail Furtado de Mendonça, que assumiu o cargo em 1912. Também solteira, Abigail Furtado tinha, à época, dezoito anos. Ela e Maria Navarro são exceções em um universo marcadamente masculino.

As mulheres que exerciam funções dentro da escola geralmente eram solteiras ou viúvas. Maria Rosa Ribas Marinho, professora do primário, foi supostamente “exonerada do cargo por *haver contraído matrimônio*”¹ (Gurgel, 2007, p. 17; grifo da autora). No início do século XX, podemos observar que o trabalho para a mulher era

1 Não encontramos essa informação no registro funcional da funcionária. Esse dado é, porém, verossímil, considerando que não identificamos registros de funcionárias que fossem casadas.

visto como uma “ocupação transitória”, a qual deveria ser abandonada tão logo se impusesse “a verdadeira missão feminina de esposa e mãe” (Louro, 1997, p. 449). Devemos dizer, ainda, que o papel de professora é o que mais se aproxima no imaginário da sociedade de fins do XIX e início do XX ao papel que caberia ao ser feminino. A mulher-professora-mãe cuida, trata, educa, disciplina, repreende quando necessário, sem perder os traços femininos de amor e ternura que a marcariam. Essas ditas “características naturais femininas” justificaram, no período citado, a “feminização do magistério” (Louro, 1997, p. 463).

Mas a Escola de Aprendizes era, de fato, um espaço essencialmente masculino. Exclusivamente, quando nos referimos aos alunos. Predominantemente, quanto aos funcionários, como revela um rápido balanço a partir das fontes que nos ajudam a construir seu perfil:

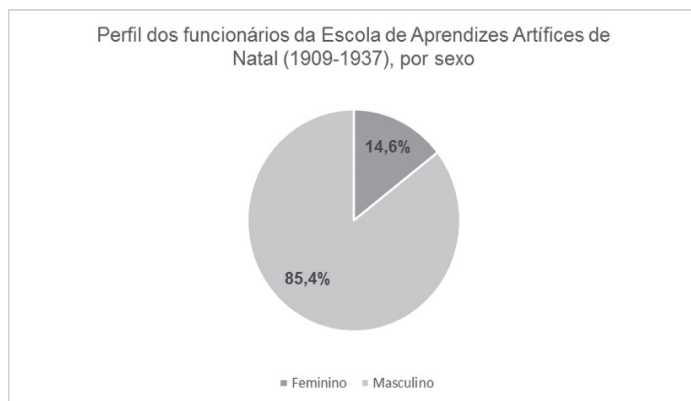


Gráfico 01: Perfil dos funcionários da Escola de Aprendizes Artífices (1909-1937), por sexo.

Fonte: Termos de posse, Livros de assentamento de pessoal (1911-1912) e registro funcional dos servidores.

Para a análise presente no gráfico acima, foram coligidos dados dos termos de posse, livros de assentamento de pessoal e registros funcionais dos servidores. Os termos de posse registram entrada de funcionários até o ano de 1944. Levamos em consideração, porém, o ingresso até o ano de 1937, tendo sido possível identificar a entrada de sessenta e quatro homens e onze mulheres. Essas mulheres eram professoras do primário e suas adjuntas. Odi Freire, pela que consta nos registros da Escola, foi a primeira a quebrar essa regra: era professora de Ciências físicas e naturais. Mas o ano já era 1943 e a Escola, então denominada Liceu Industrial, vivia outra fase.

A maioria dos funcionários eram homens. Homens e casados, diferentemente das mulheres, que deveriam ser solteiras ou viúvas. O gráfico abaixo ajuda-nos a compreender o perfil desse funcionário.

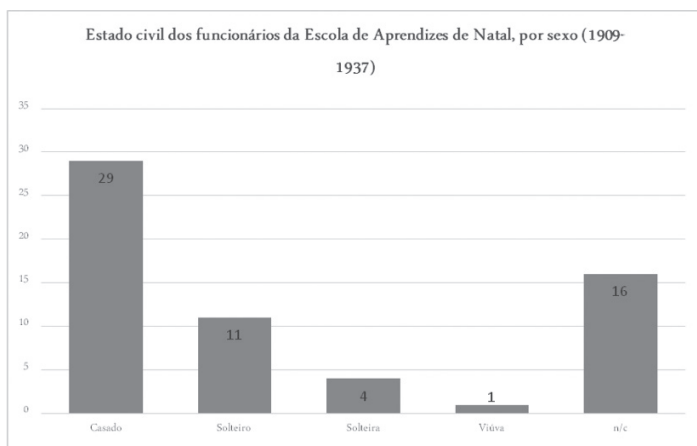


Gráfico 02: Estado civil dos funcionários da Escola de Aprendizes de Natal, por sexo (1909-1937).

Fonte: Livros de assentamento de pessoal (1911-1912) e registro funcional dos servidores.

O gráfico acima foi elaborado a partir de dados coletados nos livros de assentamento de pessoal e registro funcional dos servidores. Os termos de posse, por não conterem informações sobre estado civil, não foram utilizados. Observamos que o homem casado, chefe de família, representa a clara maioria dos funcionários que ingressaram na Escola de Aprendizes de Natal. Como se observa pelo gráfico, não foram identificadas, por outro lado, mulheres casadas. Eram solteiras ou, em um caso específico, o de Ruth Marinho Souto, viúva. Em síntese, a Escola, sem apartar-se da sociedade, acabava por representá-la em seu interior: a instituição era comandada por homens casados, normalmente de meia idade, e às mulheres – solteiras ou viúvas, reforçamos – cabia o papel maternal de professoras das primeiras letras.

6. Considerações finais

Em conferência realizada em 1909, intitulada *Natal daqui a cinquenta anos*, Manoel Dantas apresentava ao público o sonho de uma Natal moderna e futurista. No centro cívico dessa Natal do futuro criada pela fértil imaginação de Dantas, estava o busto daquele que seria o pai fundador da República no Rio Grande do Norte, Pedro Velho. O dizer inscrito na base do busto – “Façam o progresso que eu mantenho a ordem” – ilustra de maneira clara os limites do processo de modernização vivido por Natal no início do século XX. Os planos, projetos e obras realizados pela elite local deviam retificar a cidade, de modo a corrigir seu tortuoso traçado colonial, mantendo, contudo, a velha ordem social (Santos, 2018, p. 346).

A proposta de criação de uma rede de ensino profissional em todo o país foi, é certo, inovadora. Até o ano de 1909, o Brasil não havia vivenciado, de fato, nenhuma experiência no campo do ensino profissional que tivesse a abrangência alcançada pelas Escolas de Aprendizes Artífices. Essa inovação não pode ser confundida, porém, com revolução.

Em *O leopardo*, obra de Tomasi de Lampedusa, o personagem principal, Tancredi, membro da decadente aristocracia italiana, declarava ao tio: “se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude (2003, p. 42)”. Tal frase parece-nos muito representativa do modo de pensar e ser dos dirigentes republicanos na virada para o século XX. Naquele momento de transição, a elite brasileira avaliava como manter-se intacta no poder. No campo político, monarquistas fiéis aderiram de última hora ao republicanismo, tornando-se heróis de um movimento que, pouco antes do 15 de novembro, rejeitavam por completo. O marechal Deodoro da Fonseca, líder do golpe que derrubou Dom Pedro II, e Pedro Velho, são exemplos vivos dessa rápida transição. Personagens que lembram Tancredi e reforçam a concepção de que o brasileiro herdou do português sua plasticidade social, sua capacidade de adaptar-se facilmente ao meio e subverter-se o novo (Holanda, 2009, p. 41-66).

No campo social e econômico, a abolição da escravidão foi um processo lento e tutelado pela elite, que não queria ver se repetir em terras brasileiras o que se passara no Haiti quase um século antes. O primeiro passo desse processo, a abolição do tráfico negreiro em 1850, através da Lei Eusébio de Queiroz, veio acompanhado pela Lei de terras, que impedia o acesso aos meios de produção aos negros libertos.

Naquela sociedade em transformação na virada do século XIX para o XX, o negro permanecia como ser marginalizado.

O negro e o pobre, pois a República instaurada em 15 de novembro de 1889 em muito se distanciava daquela sonhada pelos românticos, voltada para as vontades e interesses do povo. Na República real, esse povo estava alijado do poder, impedido de votar e ser votado. Tudo mudava para que tudo permanecesse como estava.

No processo de mudanças, as Escolas de Aprendizes Artífices surgem como espaços que deveriam ajudar a manter a ordem social. Em síntese, cabia a essas instituições transformar jovens desafortunados, tendentes, no discurso dos dirigentes republicanos, ao mundo dos vícios e à vadiagem, em cidadãos ordeiros e pacíficos, incutindo-lhes a cultura do trabalho. Em uma nação que vivera por quase quatro séculos a escravidão e que enxergava o trabalho manual como elemento que degenerava a raça, as Escolas deviam ensinar que esse mesmo trabalho era dignificador. Dignificador para os pobres, denominados *desfavorecidos de fortuna*. Aos membros da elite, destinavam-se escolas como o Atheneu Norte-Riograndense, de onde partiam para a Faculdade de Direito do Recife e, em seguida, para a carreira no funcionalismo público. Ali, nas repartições públicas, os valores da personalidade desse *homem cordial* eram mantidas em sua essência, exigindo-se dele “um mínimo de esforço pessoal, de aplicação e sujeição da personalidade (Holanda, 2009, p. 157)”.

Exatamente o contrário do que era cobrado ao aprendiz nas Escolas de Artífices. A rigidez disciplinar foi uma marca da Escola de Natal e das congêneres ao longo do período

estudado. Pudemos verificar que alguns dos alunos foram eliminados a bem da ordem, da decência ou da disciplina. Ali, os valores de personalidade deveriam ser sujeitados em nome de uma hierarquia rígida e uma firme obediência às regras da Escola. Marcas, cabe dizer, da escola moderna que surgiu na segunda metade do século XIX, referenciada pela centralidade do professor e do mestre e pela ausência quase perfeita de horizontalidade nas relações pessoais. Não se pode imaginar, contudo, que a personalidade dos jovens aprendizes fosse anulada por essa disciplina. A eliminação de dezenas de alunos pode e deve ser tomada como um forte indício da resistência desses sujeitos à disciplina que se lhes procurava impor.

Se a rigidez disciplinar foi uma marca perene das Escolas de Aprendizes entre os anos de 1909 e 1937, não se pode dizer o mesmo do currículo. Para além da disciplina que o aluno deveria incorporar, não havia uma clara definição do que se devia ensinar e aprender nessas Escolas. É, por conseguinte, difícil compreender o que se esperava, relativamente ao perfil profissional, do aluno egresso dessas Escolas. Essa realidade só começou a ser alterada na década de 1920, com a atuação do Serviço de Remodelação, liderado pelo engenheiro João Luderitz. A obra de Luderitz e de seus subordinados visava acrescentar às Escolas de Aprendizes Artífices outros elementos pertinentes à Escola moderna: uma clara definição das disciplinas que deveriam compor o currículo e, através dessa demarcação do itinerário formativo, a (tentativa de) homogeneização do que se ensinava e aprendia.

A partir daí verifica-se um processo de taylorização do ensino. A ênfase passa a ser dada no que se ensina e se produz nas oficinas das Escolas. Essa produção tem um aumento significativo a partir da década de 1920. Ela representa um dos vínculos entre a Escola de Natal e a cidade: artefatos produzidos pelos jovens aprendizes eram vendidos no comércio da cidade que, ao mesmo tempo, também fornecia diversos produtos e serviços à Escola.

É certo, de qualquer modo, que o vínculo entre a Escola e a cidade não se restringia apenas a trocas comerciais. Expectativas e desejos foram compartilhados também pelos dois espaços. Queremos dizer que a Escola chegou à cidade num momento de transformações e foi parte integrante dessas mudanças vividas na Natal do início do século XX. Uma cidade que transformava seu corpo, a partir de uma série de obras materiais, mas que desejava também transformar sua alma. Um processo capitaneado pela elite local, composta por homens que se ligavam por vínculos familiares e de amizade, frequentavam os mesmos espaços da cidade, eram normalmente formados em Direito, seguiam carreira pública e usavam, na maior parte das vezes, cargos políticos para colocar em prática os planos que tinham para a cidade.

Os de “pés no chão” faziam parte desses planos. Eram sujeitos que, na visão daquela elite, não compreendiam o processo de transformação vivido pela cidade, posto que não eram dotados dos valores de civilidade e civilização que aquele grupo social acreditava possuir. Por isso, as escolas – a Escola de Aprendizes Artífices de Natal e as dezenas de grupos escolares criados na mesma época – deveriam ser

espaços de transformação dos desfavorecidos de fortuna. Ali, na Escola de Aprendizes de Natal, “pequenos vagabundos” (“Eschola”, 13 jan. 1910) dariam lugar ao operariado que ajudaria a construir uma nova nação.

O pobre tinha seu espaço na cidade: o Lazareto, o Leprosário, o Presídio e o seu Dispensário. A partir de 1910, tinha mais um espaço: a sua própria Academia². Não teriam contato com os manuais de Direito lidos pelos acadêmicos de Recife, como Sebastião Fernandes. Leriam, porém, a Instrução Moral e Cívica de Araújo Castro, pela qual aprenderiam que as leis deveriam ser obedecidas, que pais e professores não deveriam ser questionados e que o trabalho era elemento dignificador do homem.

As Escolas de Aprendizes Artífices, entre as quais a de Natal, representaram um importante plano da República brasileira voltado para a educação popular. Foi uma experiência renovadora, sem claro paralelo com ações anteriormente desenvolvidas. O “espírito renovador” (Fonseca, 1986, p. 160) da República deixava claro o que seus dirigentes tinham em mente: era preciso que tudo mudasse para que tudo permanecesse como estava.

2 Referência à matéria *A Academia do pobre*, publicada no jornal católico *A Ordem* em 18 de maio de 1937, que trata da Escola de Aprendizes de Natal e de seu público alvo.

Referências

- “A Academia do Pobre”. (1937). *A Ordem*, Natal, 18 maio, p.1.
- Afonso, J. A. M. M. (2014). As representações da infância e da juventude na imprensa infanto-juvenil protestante portuguesa na transição do século XIX – uma leitura do Amigo da Infância (1874-1940). In: MORAIS, J. J. da Silva et al (org.). *Secularidades e confessionalidades na História da Educação*. João Pessoa: Sal da terra.
- Chalhoub, S. (2001). *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas: Ed. Unicamp.
- Dantas, M. (2009). Natal daqui ha cincoenta annos (3^a ed.; 1^a ed. 1909). Natal: Flor do Sal.
- Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. (1909). Retirado de: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf
- Fonseca, C. S. (1986). *História do ensino industrial no Brasil*, 1 (2^a ed.; 1^a ed.1962). Rio de Janeiro: Senai
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (37^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- “Eschola de Artifices”. *A Republica*, Natal, 13 jan. 1910, p. 1.
- Escola de Aprendizizes Artifices. (1911). *Livro de assentamento do pessoal, 1911*, Natal.
- Escola de Aprendizizes Artifices. (1912). *Livro de assentamento do pessoal, 1912*, Natal.
- Escola de Aprendizizes Artifices. (1924b). *Livro de matrículas (diurno), 1924*, Natal.
- Escola de Aprendizizes Artifices. (1925). *Livro de matrículas (diurno), 1925*, Natal.
- Escola de Aprendizizes Artifices. (1926). *Livro de matrículas (diurno), 1926*, Natal.
- Escola de Aprendizizes Artifices. (1926). *Livro de matrículas (noturno), 1926*, Natal.
- Escola de Aprendizizes Artifices. (1927). *Livro de matrículas (noturno), 1927*, Natal.
- Escola de Aprendizizes Artifices. (1928). *Livro de matrículas (diurno), 1928*, Natal.

Escola de Aprendizizes Artífices. (1929). *Livro de matrículas (diurno)*, 1929, Natal.

Escola de Aprendizizes Artífices. (1930). *Livro de matrículas (diurno)*, 1930, Natal.

Escola de Aprendizizes Artífices. (1931). *Livro de matrículas (diurno)*, 1931, Natal.

Escola de Aprendizizes Artífices. (1932). *Livro de matrículas (diurno)*, 1932, Natal.

Escola de Aprendizizes Artífices. (1933). *Livro de matrículas (diurno)*, 1933, Natal.

Escola de Aprendizizes Artífices. (1937). *Livro de matrículas (diurno)*, 1937, Natal.

Escola de Aprendizizes Artífices. (1945). *Termos de posse – 1909-1945*, Natal.

Hobsbawn, E. J. E. (2002). A produção em massa de tradições. In E. J. E. Hobsbawn & T. Ranger (Orgs.). *A Invenção das tradições* (3ª ed.) (pp. 271-316). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Holanda, S. B. (2009). *Raízes do Brasil* (26ª ed.; 1ª ed. 1936) São Paulo: Companhia das letras.

Lampedusa, T. di (2003). *O leopardo*. São Paulo: Nova Cultural.

Moreira, A. F., & Silva, T. T. (Orgs.). (2000). *Currículo, cultura e sociedade* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.

Santos, R. M. B. (2018). *Natal, outra cidade!: o papel da Intendência Municipal no desenvolvimento de uma nova ordem urbana na cidade de Natal (1904-1929)*. [Recurso eletrônico]. Natal, RN : EDUFRN.

Sousa, F. C. (2015). *Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Vieira, M. E. (1914). *Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Dr. Manoel Edwiges de Queiroz Vieira, Ministro de Estado da Agricultura, Industria e Commercio, no anno de 1914*. Retirado de: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2006/>.

RELAÇÕES ENTRE CULTURA ORGANIZACIONAL E TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Jássio Pereira de Medeiros

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Professor

Leonor Lima Torres

CIEd, Universidade do Minho, Portugal,
Professora e Investigadora

Resumo: Objetivou-se analisar as relações entre os construtos Cultura Organizacional e Trabalho Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, mediante a proposta de expansão da educação profissional no Brasil. O modelo teórico apoiou-se, principalmente, nas discussões de Torres (2004) sobre cultura organizacional escolar; e de Mancebo (2007), sobre precarização do trabalho docente. Administrou-se um questionário a 213 professores. Destacam-se os valores e normas organizacionais como principais variáveis a influenciar na realização do trabalho docente, com ênfase para a precarização das condições de trabalho e a intensificação do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação profissional. Cultura organizacional. Trabalho docente.

1 Introdução

O funcionamento das organizações voltadas para a educação profissional e tecnológica no Brasil se apresenta como fenômeno complexo e multifacetado, envolvendo diversos tipos de instituições, assim como diferentes relações entre professores, alunos e servidores técnico-administrativos, principalmente na nova configuração dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) resultante da política expansionista do Governo federal (Gianezi, 2011).

Esses institutos surgiram no contexto de expansão e valorização da educação profissional, desencadeado a partir do ano 2003, mediante um plano estruturante de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que, em 2010, tinha 354 *campi* e 321 municípios atendidos, com a perspectiva de ampliação desse número para 562 *campi* e 512 municípios atendidos até 2014 (Ministério da Educação, 2015).

De acordo com Pacheco (2011), essa ampla atuação dos IFs, no que diz respeito aos diferentes níveis de ensino, traz um espaço mais complexo de construção de saberes para os profissionais da educação, de tal forma que, ao mesmo tempo que possibilita o diálogo simultâneo da educação básica até a pós-graduação, exige dos docentes a construção de vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, a busca de metodologias que melhor se apliquem a cada ação, assim como o estabelecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tais necessidades e exigências podem ter implicações diretas e indiretas na forma de atuação do professor e no clima e cultura organizacional.

Segundo Ball (2010), esse tipo de política gera tensões que ocasionam reflexos na vida cotidiana dos profissionais em educação, impondo-lhes demandas que vão além do seu horário de trabalho para conseguir dar conta das metas estabelecidas às instituições por meio de acordos de produtividade. Acrescente-se a esse novo contexto de atuação do professor nos IFs uma estrutura administrativa multicampi que define, de forma clara, o território de abrangência de suas ações, mas, de outra forma, também traz consigo a necessidade de contratação de professores vindos de outras localidades e que acabam não estabelecendo moradia fixa no município onde o *Campus* está localizado ou passam a viver distante de suas famílias.

A nova institucionalidade percebida a partir do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica traz em seu bojo diversos desafios à forma de funcionamento das variadas organizações escolares. As especificidades desse novo modelo organizativo vêm sofrendo o impacto das “orientações para ação” (Lima, 1992), vindas dos órgãos de administração central do Governo e do contexto periférico de adoção e implementação dessas ações por parte dos atores no IFRN. A hipótese de que pode existir uma desregulação entre as orientações centrais e as “ações efetivamente realizadas” (Lima, 1992) fomentou o desejo de compreender as manifestações culturais existentes no IFRN e a maneira como ocorrem suas interações com a forma de realização do trabalho do professor.

Assim, considerando essas novas exigências impostas pelo núcleo central de gestão da educação por melhor atuação dos profissionais responsáveis pelos serviços

educacionais e por maior demanda pela prestação desses serviços, objetiva-se analisar as relações entre os construtos Cultura Organizacional e Trabalho Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, mediante a proposta de expansão da educação profissional no Brasil. A abordagem teórica e metodológica desenvolvida neste artigo resulta do aprofundamento de uma das dimensões exploradas no âmbito de uma tese de doutoramento recentemente desenvolvida na Universidade do Minho (Braga, Portugal), na área das Ciências da Educação, com especialidade em Organização e Administração Escolar.

2 Cultura organizacional escolar

Para Martin (1992), a definição do que venha a ser cultura se constitui em um aspecto controvertido na literatura, havendo ambiguidade a respeito do conceito. Ainda segundo a autora, vários aspectos considerados cruciais são origem de múltiplas divergências quando os estudos são transpostos para o campo das organizações. A autora parte, então, do pressuposto de que não existe somente uma cultura e procura reduzir a ambiguidade conceitual em torno do assunto, identificando três abordagens de estudos culturais que agrupariam grande parte das pesquisas realizadas:

- 1) Integração – nessa abordagem, os participantes da organização partilham uma visão comum da organização;
- 2) Diferenciação – focaliza os valores expressos que são inconsistentes e opostos; e
- 3) Fragmentação – a ambiguidade está na essência do que seja cultura organizacional.

De maneira resumida, é possível depreender que a manifestação integradora seria caracterizada pela harmonia; a diferenciadora, pelo conflito; e a fragmentadora, pela multiplicidade e desconexão.

O estudo da cultura organizacional em contexto educacional exige a construção de um referencial teórico-analítico adequado às especificidades das organizações escolares, uma vez que esses contextos apresentam enquadramento político e estrutura organizacional singulares. Mais do que transferir os modelos teóricos construídos por referência a outro tipo de organizações sociais (designadamente, as empresas), importa acautelar a sua capacidade heurística na compreensão das dimensões simbólicas das escolas. Nesse sentido, Torres (2013, p. 57) argumenta que as dinâmicas quotidianas das organizações escolares refletem todo um trabalho de intercâmbio socio-organizacional

que combina, numa disposição original, elementos reproduzidos da ordem estrutural e elementos resultantes do jogo social, da ação concreta vivida nos contextos de trabalho. A forma como cada instituição interpreta, recontextualiza e operacionaliza localmente as orientações centrais configura teoricamente a noção de *cultura organizacional escolar*.

Tais aspectos apontam para a maneira como a escola é instituída e também instituinte de uma determinada cultura que a torna única e compõe seu corpo institucional (Santos,

2009). Ainda segundo o autor, isso quer dizer que a escola, enquanto espaço social e instituído, é autoconstrução; é um resultado sócio-histórico, o que a torna também instituinte. Nessa relação instituinte e instituída, a escola somente pode ser instituição ao se concretizar nos sujeitos que ela cria, sendo construída dentro de uma multiplicidade de fatores que se desenvolvem em várias inter-relações contendo estruturas organizadoras e organizadas.

Assim, coloca-se em evidência o fato de que a instituição educativa não se limita a reproduzir uma cultura que lhe é exterior, mas produz ela própria uma cultura específica. O próprio Chervel (1998, p. 193) reconhece que “apesar de vinculada à sua tarefa de formação, de educação e de instrução, a escola funciona como um sistema autorregulado e largamente autônomo.” Para o autor, não se encontra na escola apenas a *cultura escolar* como cultura adquirida, isto é, a escola enquanto difusora da cultura, mas também como produtora e espaço de sua origem (*cultura organizacional escolar*, no entendimento de Torres, 2013).

Considerando esse cenário, Candido (1977, p. 107) afirma que “se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características derivadas de sua sociabilidade própria”. Desse modo, os sistemas de relações dos diferentes grupos que fazem parte da escola se apoiam nos valores simbólicos e nos rituais que acontecem em seu interior, o que implica dizer que a estrutura organizacional da escola não está amparada apenas em um plano racional determinado pela burocracia. A escola equivale, pois, a algo mais amplo, “compreendendo

não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social.” (Candido, 1977, p. 107).

Essa posição de Candido é ratificada por Nóvoa (1992, p. 25), quando esse último enfatiza que o “funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, notadamente entre grupos com interesses distintos.”.

Nessa ótica, destaca-se a *cultura organizacional escolar* como aquela que vislumbra diferentes perspectivas acerca das relações de força e interesses no interior da organização, das normas formais e informais, das formas de controle da organização para com os indivíduos nela inseridos, do processo de ensino-aprendizagem, dos rituais, cerimônias e símbolos que o tempo todo fazem e refazem a cultura nesse nível meso de análise.

De fato, progressivamente, passou-se, como afirma Barroso (2005), para o contexto da realidade educativa portuguesa, de um sistema escolar para um sistema de escolas e de uma política educativa nacional para políticas educativas locais. Essa maior visibilidade social da escola enquanto organização e, conseqüentemente, uma maior importância dada ao seu estudo, contribui, entre outros fatores, para o desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais escolares (Barroso, 2005).

Não se poderá, portanto, desconsiderar que, tendo em vista uma *cultura escolar* global de perspectiva homogeneizante, deve também ser ponderada uma realidade local e particular distinta, que, frequentemente, intervém ativamente sobre as orientações e diretrizes provenientes do

nível macro. É baseado nesse cenário que, ao se interrogar acerca da eficácia de reformas, normas e medidas legislativas, não se pode ignorar que a sua implementação transcorre a partir de uma reinterpretação e de ajustamentos a contextos diversos, com uma ação decisiva.

Isto significa que, ao se falar da *cultura escolar*, não se pode ficar no nível macro do sistema (o quadro formal-legal); é preciso ir ao interior das escolas “concretas” para detectar as suas especificidades e o campo de determinação resultante das práticas dos seus atores. A capacidade que cada escola possui de produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de constrangimentos externos) está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização (Barroso, 2005).

Assim, Torres (2011) acredita que o avanço nos estudos acerca da cultura organizacional em contexto escolar passou a demandar maior aprofundamento em relação às definições até então colocadas para *cultura escolar* e *cultura organizacional escolar*. Segundo a autora, essa terceira via de estudos estaria voltada para os fenômenos que se interpõem entre o ator e o sistema, ou seja, “os valores, as práticas e crenças enraizadas nas lógicas de ação coletivas e erigidas em modelo de ação, as manifestações identitárias nascidas das esferas da informalidade. ” (Torres, 2013, p. 58). Essa terceira via de estudos da cultura no contexto escolar foi denominada pela autora *cultura organizacional de escola* (Torres, 2015).

2.1 Cultura organizacional de escola

De acordo com Torres (2013, 2015), em um contexto marcado por novas formas de regulação da educação, percebidas por meio do uso de mecanismos de controle sobre as escolas e várias formas de prestação de contas (*accountability*) com foco no desempenho numérico da instituição escolar, as escolas são compelidas a colocar em marcha formas de adaptação contextual às pressões provenientes do sistema escolar e da comunidade local. A adaptação contextual leva à criação de um *modus operandi* que acaba sendo instituído, de maneira não formal, ao longo do tempo em cada escola concreta: “São estes *modos de ser e de fazer* coletivamente construídos nas escolas, que ultrapassam e estão *para além* das orientações normativas e estruturais que permitem aceder à *cultura organizacional de escola*.” (Torres, 2013, p. 58, grifo do autor).

Os pesquisadores da *cultura organizacional de escola* procuram, entre aspectos diversos, entender como ocorrem as diferentes formas de assimilação de uma cultura hegemônica por grupos culturais diversos; que marcas de identidade são produzidas nas relações socioculturais entre professores e alunos e como a escola é reinterpretada por diferentes grupos socioculturais (Santos & Castro, 2012).

De maneira geral, pode-se afirmar que o interesse principal dessa categoria cultural reside na descrição das manifestações de uma ou mais culturas no interior da escola e na apreciação de suas relações com o instituído da *cultura escolar* hegemônica. Como lembra McLaren (1997), historicamente, poucos estudos, em especial no Brasil, estão

voltados para as questões culturais, uma vez que apenas recentemente novas possibilidades de pesquisas surgiram nesse campo, dirigidas para aspectos do multiculturalismo (ou diversidade cultural).

A escola será visualizada, portanto, como uma entidade sociocultural constituída por grupos, que, em suas mútuas relações, vivenciam códigos e sistemas de ação, fazendo dela instrumento e produto da cultura. Nessa perspectiva, a escola não pode ser reduzida à sua estrutura de cargos e funções, tampouco aos graus e modalidades de ensino ministrados, ou ao somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica que desenvolvem. Ela constitui um organismo vivo e dinâmico. Possui, além de uma estrutura burocrática, uma constituição cultural e simbólica que lhe confere vida própria e lhe permite responder às demandas e limitações, impostas pelo sistema que a mantém e pelo meio social a que atende (Cândido, 1977, p. 108).

Ao considerar a unidade escolar em todas as suas dimensões, essa abordagem permite que se levem em conta os diferentes interesses e motivações, manifestados pelos atores presentes na vida da instituição, individualmente ou em grupos, e os conflitos que aí se manifestam. Quando não se toma a cultura como um valor integrador e uniformizante do agir e do pensar na escola, são abertas as possibilidades de percepção dos grupos e subculturas específicos que aí se formam e ganham vida no exercício das práticas que desenvolvem (Torres, 1997, p. 41). Nessa perspectiva, a *cultura organizacional de escola* é a expressão dos denominadores comuns da *cultura escolar* e pode ser revelada

a partir da identificação dos traços culturais marcantes na instituição, que se organizam em configurações simbólicas ou de sentido, permitindo a definição de diferentes contextos simbólicos (Gomes, 1993, pp. 82-84).

Depreende-se, portanto, que a cultura organizacional, seja nas organizações, de maneira genérica, seja no contexto das organizações escolares, não pode ser considerada monolítica ou harmônica, no que tange às relações entre os integrantes da escola. O que se tem é a instituição escolar formada por um tecido de subgrupos possuidores de uma cultura própria e com uma forma particular de perceber sua vida dentro da escola. É o que acontece com os docentes, conforme é discutido na próxima seção.

3 Trabalho docente

Brzezinsk e Garrido (2007) definem trabalho docente como a expressão do saber pedagógico, sendo ele fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, ou fora dele, em instituições sociais, historicamente construídas. Segundo as autoras, tal entendimento demonstra a dimensão criadora e complexa da práxis pedagógica, visto que o trabalho representaria fruto do movimento da pesquisa sobre as práticas e representações docentes que ora são discutidas.

Outra característica contida nessas políticas é o uso combinado da centralização e da descentralização. A centralização estaria presente no controle de aspectos pedagógicos, fazendo-se uso de mecanismos de avaliação nacional (sistemas de avaliação em larga escala), reformas

curriculares objetivando a adoção de um currículo nacional (Apple, 1994; Moreira, 1995) e programas de formação para professores a serem executados de forma aligeirada, tendo para isso o auxílio da Educação a Distância (Freitas, 2002; Santos, 2004). Já a descentralização ocorreria por meio de transferências de responsabilidades para entes federativos locais, caso dos municípios brasileiros, ou, ainda, o repasse de responsabilidades do Estado para organizações da sociedade civil organizada, além de propostas de autonomia da gestão financeira, entre outras.

No caso brasileiro, é possível perceber a implementação de tais políticas a partir das seguintes propostas que foram ou estão sendo utilizadas por parte do Governo federal:

a) um sistema de avaliação baseado em provas nacionais, que leva a um *ranqueamento* das escolas;

b) a busca por uma organização curricular central (nacional ou regional);

c) a organização de programas rápidos para formação e atualização docente, que têm, como exemplo, a utilização da Plataforma Freire;³ e

d) a gestão financeira descentralizada com a crescente participação de organizações da sociedade civil (caso do Programa Amigos da Escola).⁴

3 A Plataforma Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor).

4 Programa criado pela Rede Globo de Televisão, que tem o objetivo de promover a educação básica nas escolas públicas, onde professores, pais, alunos e a comunidade em geral são convidados a participar de forma caridosa.

Essas práticas seriam justificadas pela interpretação que se tem do sistema escolar público como sendo ineficiente. Para tanto, surge, como solução lógica para esse problema, a adoção de critérios que possam melhorar a qualidade e a eficiência do sistema; sendo o modelo ideal aquele utilizado pelas empresas (Hypolito, 2005).

Depreende-se dessas proposições um discurso descentralizado voltado para a autonomia da escola, o que em tese poderia significar um fortalecimento do trabalho docente, mas também um discurso centralizador no que diz respeito ao controle pedagógico, o que representaria a negação da autonomia docente. Tal contradição demonstra que, aparentemente, o discurso do aumento da autonomia escolar e, conseqüentemente, o fortalecimento do trabalho docente e de sua influência sobre o trabalho pedagógico servem apenas para encobrir o que efetivamente ocorre, isto é, uma (re)centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que, por sua vez, acabam por delimitar o conteúdo e a forma daquilo que os professores devem ensinar (Hypolito, Vieira & Pizzi, 2009). Nesse sentido, parece ficar claro que as reformas educativas propostas pelas políticas neoliberais, principalmente a partir dos anos 1990, têm um impacto significativo sobre o trabalho docente.

Nos seis primeiros anos do século XXI, Mancebo (2007) constatou que o trabalho docente recebeu forte impacto das novas ordenações assumidas pelos Estados e as decorrentes políticas implementadas para a educação e, para o estudo desses impactos, apontou a existência de dois eixos de investigação sobre o trabalho do professor: o docente

enquanto trabalhador e o produto do seu trabalho. Inseridos no primeiro eixo (trabalhador docente) foram identificados cinco temas: a precarização do trabalho docente; a intensificação do regime de trabalho; a flexibilização do trabalho; a descentralização gerencial e os sistemas avaliativos. Assim, se pretende estruturar a presente seção de acordo com essa divisão temática apresentada por Mancebo (2007).

A precarização do trabalho docente, segundo Mancebo (2007, p. 140), é o tema mais recorrente nas investigações sobre trabalho docente na literatura brasileira. A autora aponta algumas variáveis presentes nos estudos dessa natureza: “a baixa remuneração; a desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; a perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; a submissão crescente e o controle do professor em relação ao seu trabalho.”.

A intensificação do trabalho docente, de maneira mais específica, tem sido alvo de investigações por parte de alguns pesquisadores, como Apple (1995), Hargreaves (1995), Ball (2003) e, no Brasil, Oliveira (2005, 2008), Mancebo (2007), Garcia e Anadon (2009), entre outros. A *intensificação do regime de trabalho* dos professores, segundo Mancebo (2007, p. 470), também vem sendo alvo de uma gama de estudos, cuja pauta envolve

mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho) [...] análises sobre o aumento do

sofrimento subjetivo [...]; os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo.

A expressão *intensificação do trabalho docente* tem sido empregada por Apple (1995), Hargreaves (1998) e Ball (2003) no cenário de investigações que buscam analisar os métodos de racionalização e controle do processo de trabalho na escola, tendo como parâmetro a organização do processo de trabalho capitalista, a administração científica do trabalho e o uso de ferramentas gestionárias nas escolas.

A *flexibilização do trabalho*, segundo Mancebo (2007, p. 471), está presente na literatura sobre trabalho docente de diferentes formas; entre elas, merecem destaque

a diversificação dos estabelecimentos, objetivando a expansão dos sistemas de ensino mas com contenção nos gastos públicos; a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, [...] as novas atribuições agendadas para os professores, alertando que o professor hoje é responsável não apenas pela sala de aula.

Além da intensificação, o trabalho dos professores tem sido fortemente flexibilizado. Exemplo disso é a introdução de professores contratados no setor público, conforme demonstram dados da pesquisa de Tenti Fanfani (2007). O número de professores sem direitos garantidos, sendo mantidos na provisoriedade do emprego, tem aumentado significativamente.

Quanto à *descentralização gerencial*, alguns estudos focalizam, principalmente, o fato de que os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de maneira concentrada em nível macro, mas com descentralização da gestão administrativa, criando-se uma “ilusão de participação” (Lima, 1997) e um apelo a um maior compromisso e envolvimento dos professores. Em entendimento semelhante sobre o processo de descentralização utilizado na gestão escolar, Bacelar (1997) aponta que não há um real processo de descentralização, mas de desconcentração das responsabilidades, de maneira que o órgão gestor central acaba por manter o controle sobre a forma de atuação das escolas.

Mancebo (2007, p. 471) sublinhou, ainda, a relevância das pressões performativas que submetem as instituições e docentes a rigorosos e múltiplos *sistemas avaliativos*; “[...] a objetivação da eficiência do professor e sua produtividade em índices e a consequente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade.”.

Na mesma direção, Ball (2002, p. 4) denuncia que *performatividade/desempenhabilidade*

é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou output, ou expõem a qualidade, ou “momentos” de promoção ou inspeção.

Assim, as instituições e os docentes acabam por perder o interesse em planejar e promover atividades que não se relacionem diretamente com os indicadores de desempenho aceitos pelo sistema (Ball, 2010; Elliot, 2001).

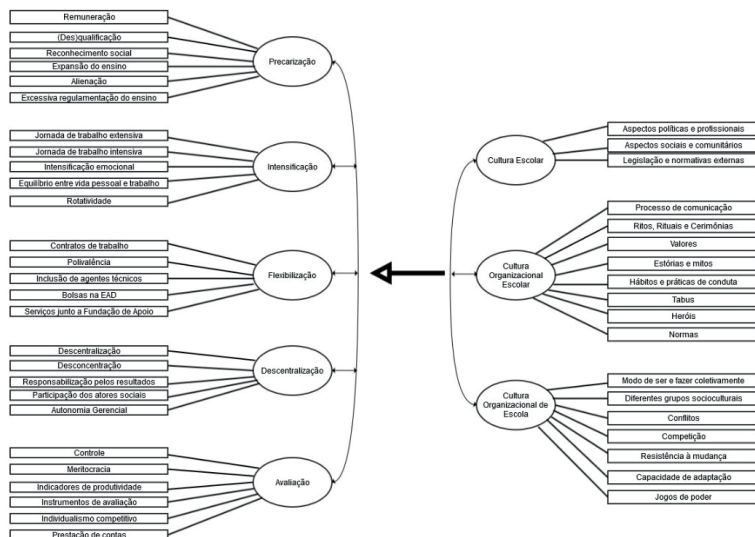
4 Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica mobilizada neste estudo, do ponto de vista da sistemática e da forma de abordagem do problema, inscreve-se em um paradigma predominantemente qualitativo, tendo em vista que objetiva traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, visando reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (Van Maanen, 1979).

Com base na afirmação de Stake (1999, p. 236), de que o “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, o presente estudo procura focalizar um fenômeno particular (relações entre cultura e trabalho docente), levando em conta seu contexto (IFRN) e suas múltiplas dimensões (macro e meso).

No intuito de melhor ilustrar as dimensões e as variáveis mobilizadas, apresenta-se no Esquema 1 a matriz de análise que orientou a pesquisa empírica.

Esquema 1 – Matriz de análise Cultura x Trabalho Docente



Fonte: elaborado a partir de Torres (2013) e Mancebo (2007).

Para o cálculo da amostra mínima de sujeitos, utilizou-se a fórmula proposta por Cochran (1977, p. 72-78), resultando em uma necessidade de se conseguir, pelo menos, 205 sujeitos para uma população de 418 docentes, dos *campi* Mossoró e Natal-Central do IFRN. Trabalhou-se com uma expectativa de erro de 5%, que, para a área de ciências sociais, é um percentual aceitável, segundo Gil (1994). Para o alcance desses quantitativos, utilizou-se uma amostragem aleatória simples. Na Tabela 1, apresenta-se a comparação entre o universo e o número de respondentes em cada *campus*.

Tabela 1 – Distribuição do universo e dos entrevistados por lotação

Lotação	Absoluto			%
	Universo	%	Respondentes	
Natal-Central	330	79	176	83
Mossoró	88	21	37	17
Total	418	100	213	100

Fonte: os autores com base no Sistema Unificado de Administração Pública (2015).

O estudo contemplou o uso de questionário estruturado, formado por questões fechadas, medidas por meio de escalas do tipo Likert de 10 pontos. O questionário foi administrado de forma on-line mediante ferramenta de formulários disponibilizada pela empresa Google. Um link com o endereço on-line do questionário foi enviado para o e-mail institucional dos docentes e o seu retorno foi aguardado por quatro meses (outubro/2015 a fevereiro/2016).

Foi realizada, em um primeiro momento, a Análise Fatorial Exploratória (AFE), extraída por meio da análise dos componentes principais, rotação ortogonal *Varimax*. Os dados extraídos atenderam aos pressupostos de normalidade, linearidade, multicolinearidade, singularidade e homocedasticidade, assim como se verificou sua confiabilidade por meio do exame da matriz de correlação, do teste Bartlett de esfericidade, do teste Kaiser-Meier-Olkin (KMO) e da avaliação das comunicações, a partir dos quais algumas variáveis foram excluídas.

Para decidir o número de fatores a serem extraídos pela análise fatorial, optou-se pelo critério da raiz latente. Com ele, verificou-se a formação de dois fatores, para as variáveis de Trabalho Docente, e três fatores para as variáveis de Cultura Organizacional, as quais são apresentadas, com suas respectivas cargas fatoriais, no Quadro a seguir.

Quadro 1 – Variáveis observadas dos construtos

Fator	Variáveis observadas	Carga fatorial
Remuneração	Meu salário é justo em comparação aos outros cargos da administração federal (QTD 1)	,812
	Meu salário é justo em relação ao que produzo (QTD 2)	,854
	Considero adequado o plano de carreira docente para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (QTD 4)	,820
	Os docentes do IFRN se sentem valorizados pelo Governo (QTD 8)	,775
Polivalência	O IFRN oferece as condições necessárias para o professor atuar nos ensinos de nível básico, técnico, tecnológico e de pós-graduação (QTD 22)	,872
	O IFRN oferece as condições necessárias para o professor atuar no Ensino, na Pesquisa e na Extensão (QTD 23)	,885
	O IFRN oferece as condições necessárias para o professor atuar em atividades administrativas e continuar desenvolvendo as atribuições docentes (QTD 25)	,778

Imagem organizacional	O IFRN transmite para a população a imagem de uma instituição que oferece serviços de qualidade (QC 6)	,823
	O IFRN desenvolve suas ações considerando sua responsabilidade social para com a sociedade (QC 5)	,813
	O IFRN possui uma boa interação com a comunidade externa (empresas, órgãos públicos) (QC 4)	,696
	Me identifico com a função social do IFRN (QC 9)	,651
Valores e Normas	No IFRN, todos os servidores são tratados de forma igualitária, imparcial e justa (QC 26)	,799
	No IFRN, o processo de ocupação de cargos eletivos é feito de maneira adequada (QC 23)	,750
	Os processos de trabalho no IFRN são coerentes, eficazes (QC 21)	,770
	O IFRN rege-se por valores e princípios semelhantes aos outros IFs (QC 3)	,615
Rituais	São regularmente celebrados os êxitos que o IFRN alcança (QC 13)	,773
	O IFRN promove momentos especiais de comemorações e atividades sociais e esportivas (QC 12)	,860

Fonte: os autores.

Na sequência, foram efetuados cálculos visando uma análise fatorial confirmatória (AFC), mediante a Modelagem de Equações Estruturais (MEE), aqui empregada pelo *software* IBM SPSS Amos, versão 22. Para fins deste estudo, a análise fatorial confirmatória ocorreu via matriz de covariâncias e o método de estimação adotado foi o da máxima verossimilhança.

Para as variáveis em estudo, o qui-quadrado dividido pelos graus de liberdade (g.l.) apresentou escore de 1,096,

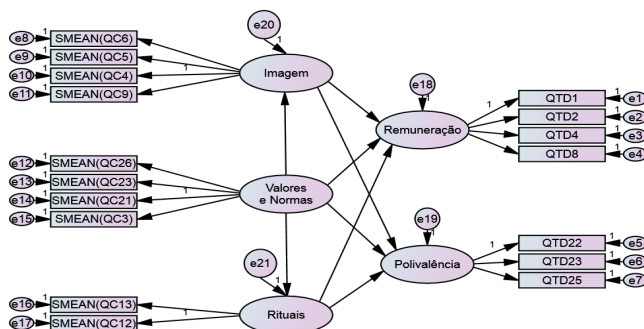
para as variáveis de Trabalho Docente, e 1,719, para as variáveis de Cultura Organizacional, o que implica a adequação dos dados ao modelo proposto.

Com um nível de significância estabelecido de 0,05 (Trabalho Docente) e 0,007 (Cultura Organizacional), para as estimativas, foi possível constatar que o valor da confiabilidade composta do construto e a variância extraída se apresentaram acima do valor recomendável (0,70 e 0,50, respectivamente). Por fim, ainda, foram verificadas, para análise da validade dos construtos, a validade de face, a validade nomológica, a validade convergente e a validade discriminante.

5 Relações entre cultura organizacional e trabalho docente

Após os testes de validade dos modelos (modelos de mensuração de Trabalho Docente e de Cultura Organizacional), tem-se, no modelo estrutural inicial, a aplicação da Modelagem de Equações Estruturais (MEE) para obtenção dos resultados efetivos do estudo. A versão de partida para o modelo estrutural segue ilustrada no Esquema 2.

Esquema 2 – Modelo estrutural



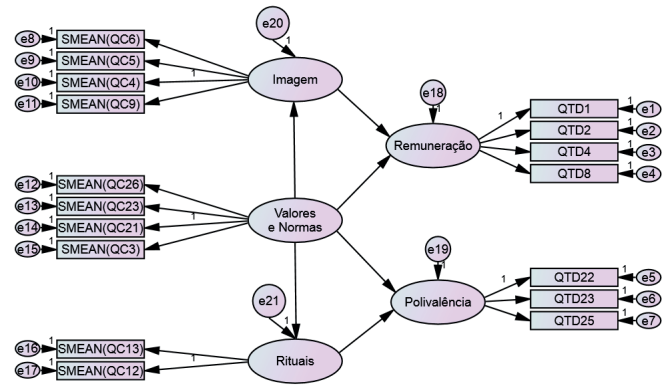
Fonte: os autores.

O modelo estrutural proposto tem as variáveis referentes ao Trabalho Docente (Satisfação com a remuneração e Polivalência) sendo influenciadas por todas as variáveis de Cultura Organizacional. Entre as variáveis de Cultura Organizacional, a variável Valores e Normas influencia a Imagem Organizacional e os Rituais praticados pela organização.

Verificando o ajustamento do modelo, o valor do qui-quadrado obtido para o modelo foi estatisticamente significativo ($\chi^2 = 163,341$, g.l. = 111, $p < 0,001$). Além disso, os índices de ajuste incremental foram maiores do que 0,90 e os índices de ajuste absoluto apresentaram valores dentro do limite ideal de 0,08 estabelecido pela literatura (Byrne, 2001; Hair Júnior et al., 2005).

Assim, o modelo estrutural final foi obtido a partir do modelo de mensuração reespecificado, considerando-se as modificações propostas e utilizando-se apenas as variáveis presentes no modelo de mensuração exposto anteriormente. O modelo final produzido pelo estudo está presente no Esquema seguinte.

Esquema 3 – Modelo estrutural final



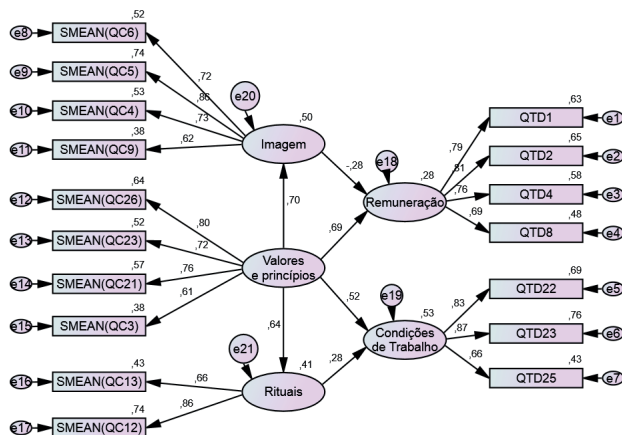
Fonte: os autores.

Complementando a análise, procede-se à verificação da matriz de resíduos normalizados do modelo. Os escores obtidos representam a variância residual das variáveis observadas dividida por uma estimativa do seu erro padrão. Como o modelo está adequado, a maior parte dos resíduos padronizados obtidos esteve dentro do intervalo [-1,96,

1,96], indicando a existência de consistência entre os dados e o modelo hipotético. Considera-se, portanto, que os resultados do modelo estrutural podem ser considerados globalmente robustos e comparáveis aos estudos de Torres (2013) e Mancebo (2007), no que se refere ao agrupamento dos indicadores.

O modelo reespecificado, com suas respectivas estimativas padronizadas, é visto no Esquema 4, na sequência.

Esquema 4 – Modelo reespecificado com estimativas padronizadas



Fonte: os autores.

Os resultados alcançados por meio do modelo proposto permitem afirmar que variáveis de Cultura Organizacional interferem no trabalho docente da instituição em estudo. Entre as variáveis latentes do construto Cultura Organizacional estão a Imagem Organizacional, Valores e Normas e Rituais; e entre as variáveis latentes do construto Trabalho Docente estão a Satisfação com a Remuneração e a Polivalência. Tais resultados permitem algumas constatações.

A primeira constatação diz respeito à relevância dos indicadores associados a cada uma das variáveis latentes, uma vez que todos tiveram coeficientes beta superiores a 0,6, indicando que são bem explicados pelas respectivas variáveis latentes. Quanto à capacidade explicativa das variáveis latentes pertinente à relação entre Cultura Organizacional e Trabalho Docente, considera-se importante relembrar a não representação de algumas relações. De acordo com as análises estatísticas realizadas anteriormente, identificaram-se relações não significativas em nível de 5% entre as seguintes variáveis latentes: Imagem Organizacional x Polivalência e Rituais x Remuneração. Tais relações, pois, não estão representadas no modelo estrutural. Também se acredita ser relevante justificar as relações estabelecidas entre as variáveis de Cultura Organizacional. Torres (2013) já aponta para a existência de relações entre as diferentes variáveis da cultura organizacional em ambiente escolar de maneira que, com base nisso, estabeleceram-se as relações entre as variáveis latentes, comprovadas pelas análises. Tal fato não ocorreu com as variáveis de Trabalho Docente. Nesse caso, a relação entre os construtos não se mostrou

estatisticamente significativa. Justificadas as relações que não ocorreram, caminha-se para a análise das relações identificadas.

Merece destaque, na análise, a variável Valores e Normas, tendo em vista que ela aparece como única variável preditora do modelo, isto é, trata-se da variável independente, a variável que não é influenciada sofre efeito de outras variáveis do modelo. Analisando a variável Valores e Normas, identifica-se um alto poder de influência na variação das variáveis Imagem Organizacional e Satisfação com a Remuneração (0,7 e 0,69, respectivamente). Esses valores sugerem o quanto de variação é esperado nas respectivas variáveis dependentes em razão da variação de uma unidade da variável Valor e Normas (independente). O poder de influência dessa variável ainda aparece nas variáveis Rituais (0,64) e Polivalência (0,52), sendo ainda considerados valores relevantes de interferência em tais variáveis. Isso indica que aspectos referentes ao conhecimento dos valores e princípios da instituição; tratamento igualitário para os servidores; adequação no processo de ocupação dos cargos e, principalmente, processos de trabalho coerentes e eficazes refletem na Imagem Organizacional, na Satisfação com a Remuneração, nos Rituais da organização e na Polivalência do trabalho do professor. Por se tratarem de relações positivas, significa dizer que, quanto melhor for a avaliação dos Valores e Normas institucionais, melhor também será o julgamento quanto à Imagem Organizacional; melhor também será a Satisfação com a Remuneração e a ponderação quanto às condições de trabalho para a atuação em mais de uma

atividade. Alterações positivas no julgamento dos Valores e Normas, ainda, estariam relacionadas à promoção de momentos comemorativos e de integração.

As variáveis Imagem Organizacional e Rituais atuam realizando uma mediação parcial entre a variável Valores e Normas e as variáveis latentes de Trabalho Docente (Satisfação com a Remuneração e Polivalência). Ao analisar o R² dessas relações, visando verificar a qualidade do ajuste entre as variáveis a uma função linear, foi possível notar que os Valores e Normas organizacionais explicam um percentual razoável da avaliação da Imagem Organizacional (50%) e do Rituais (41%).

Além da relação de dependência das variáveis Imagem Organizacional e Rituais, a variável Valores e Normas também se apresentou como preditora das variáveis de Trabalho Docente (Satisfação com a Remuneração e Polivalência). A variável Satisfação com a Remuneração, no entanto, não foi suficientemente explicada pelas variáveis Valores e Normas e Imagem (28%). Isso significa dizer que, apesar de existir uma relação significativa entre as variáveis, há outras variáveis que interferem na satisfação com a remuneração e que não foram medidas no presente estudo. Sobressai o forte peso da variável Valores de Normas na explicação desses 28% (0,69).

Ainda merece comentário o fato de que a relação entre Imagem Organizacional e Satisfação com a Remuneração se apresentou de maneira negativa, o que sugere que quanto melhor for a percepção docente acerca da imagem da instituição, pior é sua satisfação com a remuneração recebida. Isso pode ser explicado pelo cenário recente de transformação da institucionalidade e expansão organizacional, fato que contribuiu para a maior divulgação

institucional e reconhecimento social de sua atuação. No entanto, esse cenário aparenta não ter trazido consigo tratamento para a remuneração dos docentes. Essa mesma relação negativa ainda permite outra análise: a de que quanto melhor for a percepção do professor em relação à imagem organizacional do IFRN, menos ele criticará a remuneração recebida, ou seja, docentes mais identificados com a imagem organizacional expõem menos sua possível insatisfação com a remuneração.

No que diz respeito à variável de Trabalho Docente intitulada Polivalência, sabe-se que ela possui uma relação de dependência com as variáveis Valores e Normas e Rituais. Cerca de 53% das alterações da primeira variável são explicadas por essas duas últimas, apontando, mais uma vez, para a influência da Cultura Organizacional sobre o Trabalho Docente. Desses 53%, novamente a variável Valores e Normas possui um peso de 0,52 e mais 0,28 da variável Rituais.

Constata-se, portanto, que, entre as variáveis de Cultura Organizacional aqui analisadas, aquela que exerce a maior influência sobre o Trabalho Docente, mais especificamente sobre a Satisfação com a Remuneração e a Polivalência, são os Valores e Normas organizacionais, ao passo que variáveis como Imagem Organizacional e Rituais exercem um baixo impacto sobre o trabalho docente.

6 Considerações finais

Sabendo que o objetivo com esta pesquisa foi analisar as relações entre as problemáticas da Cultura Organizacional e do Trabalho Docente, no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, mediante a proposta de expansão da educação profissional no Brasil, iniciam-se algumas considerações com base na síntese das análises efetuadas.

Considera-se válido destacar que as relações entre Cultura Organizacional e Trabalho Docente aqui apresentadas, a partir de um estudo de caso, podem não ser verificadas em todas as organizações integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, não devendo ser, portanto, generalizadas. A presente pesquisa também não teve como pretensão esgotar todo o campo de estudo acerca da realidade, até porque o universo pesquisado se restringiu a dois *campi* da Instituição, dentre 21 existentes, o que impossibilita tecer comentários conclusivos para o IFRN como um todo.

Com vistas a compreender a dimensão cultural que envolve o ambiente de trabalho dos docentes do IFRN, o que se pode observar foi a criação de variáveis latentes que aglutinavam variáveis observáveis relacionadas à imagem organizacional, aos seus valores e normas e aos rituais praticados pela organização. Ou seja, o que foi revelado acerca da cultura organizacional que envolvia os docentes dos dois *campi* do IFRN foi uma dimensão comunitária (Torres, 2004), a qual está circunscrita à convergência entre a ação organizacional e o contexto externo. Aqui, se destacavam, perante os docentes, alguns traços específicos que caracterizavam a cultura no IFRN, como, por exemplo, a boa imagem externa que a Instituição possuía na sociedade, em virtude do que a primeira oferece para a segunda, e as ações de responsabilidade

social desenvolvidas pela Instituição. Acrescendo a esses traços uma maior abertura à comunidade local, a partir da participação de representantes da sociedade no Conselho Escolar de cada *Campus*, tem-se, nesse aspecto, certa articulação de dimensões simbólicas no interior dos *campi*, o que os transforma, e ao mesmo tempo o IFRN, em *entrepósitos culturais*, isto é, espaços onde se transacionam variadas perspectivas culturais (Torres, 2004).

Com o propósito de verificar a relação existente entre as manifestações de Cultura Organizacional e a realização do trabalho docente, foi constatada uma influência das primeiras sobre as segundas, com destaque para a variável Valores e Normas. A variável latente Satisfação com a Remuneração, por sua vez, não foi suficientemente explicada pelas variáveis de cultura organizacional, isto é, apesar de existir uma relação significativa entre essas variáveis, existem outras variáveis que influenciam a satisfação com a remuneração e que não foram medidas pelo presente estudo. No entanto, no que tange ao baixo poder explicativo das variáveis de cultura organizacional em relação a essa variável do construto Trabalho Docente, a variável Valores e Normas organizacionais surge como a mais relevante. Essa variável foi a única preditora do modelo, isto é, foi a única que não era influenciada por outras variáveis do modelo, de forma que os valores e normas organizacionais possuíam um alto poder de influência sobre a percepção da imagem organizacional e sobre a satisfação com a remuneração. O poder de influência dessa variável, ainda, atua nos rituais praticados pelo IFRN, assim como nas condições oferecidas pela Instituição para desempenhar diferentes

atividades laborais, sendo considerados valores relevantes de interferência em tais variáveis. Já variáveis como Imagem organizacional e Rituais exercem um baixo impacto sobre o trabalho do professor.

Conclui-se, ainda, que a lei que criou os Institutos Federais possui um conteúdo voltado para o atendimento às demandas do mercado, em uma clara perspectiva *empresarialista* da componente cultural, utilizada como ferramenta de domínio sobre o docente, na medida em que procura disseminar valores e traços culturais voltados para resultados técnico-econômicos, mediante a responsabilização dos professores.

Esses *tensionamentos* advindos da ideologia (neo)liberal, propagada na administração pública brasileira por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), ao penetrarem nas camadas do IFRN, mediante estratégias para a formação de unidades *identitárias* competitivas, repercutem na reconfiguração do trabalho do docente, principalmente em termos de precarização e intensificação do trabalho.

A proposta de criação dos IFs e de expansão da Rede de Educação Profissional foi acompanhada por uma espécie de contratualização feita com os IFs, que, ao receberem tal estatuto, comprometeram-se com o alcance de várias metas, por meio da assinatura do Termo de Acordo de Metas e Compromissos (Brasil, 2009), firmado com o Ministério de Educação, o que acaba por transformar o trabalho do professor em mercadoria a ser apropriada pelo mercado. Institui-se, com isso, um modelo *normativista* de gestão, baseado na racionalização dos custos (orçamento de cada

Campus dependente do seu número de alunos) e dos tempos e horários para os professores realizarem determinadas tarefas (Resolução n. 05/2014-CONSUP/IFRN) (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2014).

Com efeito, apesar de os estudos desenvolvidos sobre Cultura Docente não terem privilegiado as relações entre a Cultura Organizacional e o Trabalho Docente, parece pertinente as articulações aqui estabelecidas, mesmo entendendo que, no campo teórico, podem existir influências mútuas e até semelhanças de variáveis entre os dois construtos. No caso prático (IFRN), verificou-se uma relação de sobredeterminação da cultura organizacional em relação ao trabalho docente, sem desconsiderar que podem existir outras variáveis capazes de influenciar as formas de realização do trabalho por parte do professor.

Referências

Apple, M. W. (1994). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 59-91.

Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bacelar, I. V. (1997). Escola, descentralização e autonomia. *Revista de Administração Educacional*, 1(1), 27-37.

Ball, S. J. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, 35(2), 37-55.

Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, (2), 215-228.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Brasil. (1995). *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF.

Brasil. (2009). *Termo de acordo de metas e compromissos*. Brasília, DF, mar. Recuperado em 10 abril, 2015, de <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/acordo-de-metas-e-compromissos-2010-2022>

Brzezinsk, I. & Garrido, E. (2007). *Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras*. Educação e Linguagem, 15, 60-81.

Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86.

Candido, A. (1977). A estrutura da escola. In: Pereira, L. & Foracchi, M. M. (Org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 107-128.

Chervel, A. (1998). *Le culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin.

Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. New York: John Wiley & Sons.

Elliot, J. (2001). Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. In: Gleeson, D.; Husbands, C. (Ed.). *The performance school: managing, teaching and learning in a performative culture*. New York: Routledge Falmer, 192-209.

Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, 23(80), 136-167.

Garcia, M. M. A. & Anadon, S. B. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 30(106), 63-86.

Gianezi, Q. (2011). A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) no Rio Grande do Sul e o ensino jurídico. *Atas do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*.

Gil, A. C. (1994). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado*. Madrid: Morata.

Hypolito, A. M. (2005). *Global educational restructuring, school organizations, and teachers: The effects of conservative and counter-hegemonic educational policies on teachers' work in Brazil*. The University of Wisconsin-Madison.

Hypolito, Á., Vieira, J. S. & Pizzi, L. C. V. (2009). Reestruturação Curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 100-112.

Instituto Federal do Rio Grande do Norte. (2014). *Resolução n. 5, de 21 de março de 2014*. Aprova Normas Relativas à Carga Horária Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Recuperado em 10 setembro, 2015, de <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2014/resolucao-no-05-2014/view>

Lima, L. C. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. C. (1997). Para o estudo da evolução do ensino e da formação em Administração educacional em Portugal. *Revista da Faculdade de Educação/USP*, 23(1-2), 91-123.

Mancebo, D. (2007). Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 28(99).

Martin, J. (1992). *Cultures in organizations: three perspectives*. New York: Oxford University; London: Sage, 58-76.

Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.

Ministério da Educação. *Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros*. Recuperado em 22 agosto, 2015, de http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf

Moreira, A. F., Silva, L., & Azevedo, J. (1995). Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 94-107.

Nóvoa, A. (Org.). (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, D. A. (2008). O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Retratos da Escola*, 2(2-3), 29-40.

Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, 26(92), 753-776.

Pacheco, E. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna.

Santos, L. L. C. P. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1145-1157.

Santos, M. P. & Castro, C. B. (2012). As relações entre escola e cultura sob o olhar da sociologia da educação: uma abordagem sistêmica. *Imagens da Educação*, 2(3), 69-78.

Santos, W. S. (2009). O caráter organizacional e cultural da gestão escolar: breves anotações. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, 31(2), 151-157.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Sistema Unificado de Administração Pública. (2015). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Recuperado em 10 maio, 2015, de <https://suap.ifrn.edu.br/accounts/login/?next=/>

Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente: datos para el análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Torres, L. L. (2011). Cultura organizacional em contexto escolar. In Lima, L. C. (Org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 109-152.

Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41, 1419-1438. Edição especial.

Torres, L. L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.

Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526.

POLÍTICA DE COTAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO NO IFRN CAMPUS NATAL-CENTRAL

Raimundo Nonato Camelo Parente

(IFRN)

Maria José Casa-Nova

(Instituto de Educação da UMinho)

Resumo: Esse trabalho apresenta um estudo que procurou identificar os efeitos do capital econômico, social e cultural no sucesso escolar dos alunos de uma escola pública brasileira onde convivem alunos de diferentes classes sociais. Utilizou-se o método estudo de caso e, como técnicas, o inquérito por questionário, a observação, a entrevista e a análise estatística do desempenho acadêmico dos alunos. Os resultados demonstraram os efeitos, no rendimento escolar, das diferentes formas de capital acumuladas pelos alunos. O “efeito escola” e o “efeito pares” revelaram-se também importantes para a compreensão do objeto de estudo e para a construção de um *habitus* composto por parte os alunos.

Palavras-chave Política de cotas, Capital econômico. Capital cultural. Sucesso escolar.

1. Introdução

Em um país tão desigual como o Brasil, a oferta da educação com qualidade constitui um desafio para o estado e constitui-se, na nossa perspectiva, na forma mais significativa de resgate da cidadania para a população tradicionalmente excluída. Freire (1987) destacou a importância da educação como elemento de formação cultural, econômica e profissional e, sobretudo, disciplinar na vida de um indivíduo. As relações sociais produzidas nas escolas potencializam a transformação do indivíduo e do seu entorno e essas relações humanas constroem-se na convivência, na cumplicidade, na solidariedade e na reciprocidade que os alunos estabelecem na escola. No entanto, os alunos brasileiros têm sido segregados segundo a hierarquia do tipo de escolas, pois normalmente as escolas públicas acolhem os filhos de famílias sem capital econômico e cultural (na acepção de Pierre Bourdieu) e carecem de infraestruturas adequadas (73,5% dos alunos matriculados no ensino básico em 2016 são de escolas públicas de acordo com o IBGE⁵), enquanto as escolas privadas, com boas infraestruturas e bem equipadas, são escolhidas pelas famílias detentoras de capital econômico e cultural. A segregação por classe social existente nas escolas públicas e privadas no Brasil coloca um desafio de difícil resolução, como se pode ver refletido na reflexão de Saes:

5 <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>

Chegamos, aqui, ao impasse vivido pela Escola Pública no Brasil atual. Para esse impasse não há solução possível dentro do modelo capitalista de sociedade. A democratização do acesso à educação pública, que se compatibiliza plenamente com os horizontes ideológicos da classe média, determina a manutenção, se não o crescimento da taxa de fracasso escolar, já que a massa dos proletários ingressantes na Escola Pública não tem como se adaptar ao padrão de ensino (típico da classe média) que lhe é imposto. A alta taxa de fracasso escolar tende a provocar um rebaixamento das expectativas dos professores com relação aos alunos; e, conseqüentemente, um rebaixamento da qualidade do ensino dentro do padrão vigente. Esse rebaixamento, por sua vez, afugenta a clientela de classe média, cuja motivação individual é o sucesso especificamente dos seus filhos na vida econômica e profissional. Isso significa, em última instância, que a expansão e a democratização do ensino público tendem a realimentar continuamente o ensino privado (Saes, 2008: 174).

Em sentido contrário à separação dos alunos por classe social, existe no Brasil uma experiência de escola pública onde convivem alunos de diferentes classes sociais e minorias culturais: são os Institutos Federais, onde o governo federal implementou cursos técnicos integrados com o ensino médio. São escolas bem equipadas, com professoras e professores qualificados e reconhecidas pela sociedade brasileira como escolas de alto padrão de ensino. Para garantir acesso aos

estudantes oriundos de escolas públicas, o governo federal reserva 50% das vagas para este contingente de alunos, sendo os outros 50% de livre concorrência. Porém, com a aceitação (derivada da credibilidade) dos Institutos Federais pela sociedade, as vagas de livre concorrência findam nas famílias de classe média, melhor preparadas culturalmente face ao exigido pela educação escolar. Os Institutos Federais, que no Brasil têm menos de 1% das matrículas dos alunos no sistema público de ensino, podem ser um bom exemplo para ajudar na solução do problema apresentado pelo ensino público brasileiro. Nesse cenário, para uma justiça social, é importante assegurar os direitos das minorias para que não sejam excluídas das várias esferas do social.

A preente pesquisa foi realizada no Instituto Federal na cidade de Natal, *Campus* Natal-Central. O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como Organização pública, teve a iniciativa de democratização social do acesso, tendo como marco inicial um convênio firmado, no ano de 1977, entre o IFRN (naquele ano ainda como Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte - ETFRN) e o Ministério do Trabalho, com a parceria da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (denominado Pró-técnico) que tinha o objetivo de oferecer reforço de aprendizagem em preparação para ingressos nos cursos técnicos oferecidos no IFRN. Esse convênio durou até o ano de 1987, quando foi cortado o financiamento das despesas de remuneração de professores, dos serviços técnico-administrativos, do material didático e do trabalho de supervisão.

A procura crescente dos alunos pelo Pró-técnico, devido à constatação da melhoria no rendimento escolar verificado por meio de avaliações desses alunos, fez a ETFRN tomar a decisão de continuidade do projeto, agora por conta própria. O objetivo passou a ser a criação de mecanismos de superação do processo de elitização instaurado na Organização. O Pró-técnico foi realizado com aulas presenciais exclusivamente de Língua Portuguesa e Matemática, consideradas, pelos seus mentores, matérias que garantiriam uma base de qualidade para o ingresso dos alunos nos Cursos Técnicos.

Nos anos de 1992 e 1993, ocorreu um processo de avaliação da ETFRN. Nesse período, foi iniciada a construção de uma nova Proposta Curricular, surgindo seu primeiro Projeto Político-Pedagógico. Analisando a estatística dos alunos matriculados, constatou-se que cerca de 75% dos alunos selecionados provinham de famílias de classe média e conluentes do ensino fundamental de escolas da rede particular. Dessa forma, ficou em evidência que o propósito maior de não elitização da ETFRN, intencionada pelo Pró-técnico, não estava mais sendo alcançado. Assim, foi preciso repensar os princípios e objetivos do Programa, formatando-o, visando atender a sua finalidade principal.

A partir de 1994, a ETFRN redirecionou o Pró-técnico, tornando-o exclusivo apenas para alunos do último nível do ensino fundamental oriundos de escolas públicas dos municípios que mantinham convênio com a instituição. Tornou-se um curso à distância com teleaulas veiculadas pela TV Universitária, mantendo-se as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Criou-se, nesse ano,

um processo seletivo diferenciado para os alunos de escolas públicas, sendo assim o embrião da política de Reserva de vagas da Organização.

A partir de 1999, a ETFRN passa a ser denominada de Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), passando a ofertar também cursos em nível superior. Com essa transformação, o programa Pró-técnico recebeu a denominação de Curso de Iniciação Tecnológica e Cidadania (PROCEFET), acrescentando-se aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática a temática de Cidadania numa perspectiva transdisciplinar. Ampliaram-se as aulas para as modalidades presencial, semipresencial e a distância. Os recursos utilizados consistiam em fascículos, teleaulas, módulos impressos e livros.

Com o advento da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012⁶, conhecida como lei das cotas, que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e superior, são estabelecidas cotas para alunos que cursaram todo o ensino fundamental em escolas públicas. A seleção passou a ser unificada, realizada em um único dia, para todos os alunos que optaram por concorrer a vaga pela cota de aluno da rede pública de ensino e os alunos não cotistas. Assim, a seleção independente para alunos cotistas deixou de

6 Os critérios levam em conta a renda, garantindo uma porcentagem das vagas exclusivas para os mais pobres com renda familiar *per capita* igual ou menor que um e meio salário mínimo, pois, normalmente são mais afetados pela exclusão social e passa a entrar na escolha do cotista, também, a cor da pele, visando acolher uma porcentagem de alunos afrodescendentes e indígenas, historicamente não representados nas esferas política e jurídica do Brasil.

existir. O formato da seleção foi estabelecido por lei federal e passou a ser seguido pelo IFRN⁷, ou seja, provas iguais para todos os alunos realizadas em uma mesma data, porém com um número de vagas reservadas como determina a lei.

2. Problema de pesquisa

Como docentes, importa destacar a afirmação de Freire (1996), quando o autor refere que não há docência sem discência. Corroborando a visão do referido autor, define-se, como foco da pesquisa, o discente, com vistas à repercussão na melhoria do fazer docente e nas contribuições que o estudo apresentará para as diretrizes do IFRN em relação às políticas de permanência dos alunos cotistas na sala de aula. Com o intuito de atender ao propósito do estudo, foi estabelecido o seguinte objetivo: analisar em que medida as representações sociais dos alunos matriculados no IFRN selecionados pela política de cotas e os alunos não cotistas influenciam as relações de sociabilidade entre esses dois grupos e as repercussões dessas representações no processo de ensino-aprendizagem, assim como na inclusão social.

Baseado no capital social e cultural dos estudantes, no *habitus* das classes envolvidas e na *violência simbólica* presente em uma sociedade desigual como a brasileira, construíram-se as seguintes perguntas de partida:

7 Os Centros Federais de Educação tecnológica foram transformados em Institutos Federais de Educação Tecnológicas através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Assim, o CEFET-RN passou a denominar-se IFRN.

1. Em que medida o sistema de cotas, por si só, é suficiente para garantir igualdade de oportunidades de sucesso educativo?

2. Em que medida as relações de sociabilidade entre estudantes provenientes de diferentes classes sociais inibem ou potenciam essa igualdade de oportunidades, tendo presente as representações sociais mútuas?

Hoje, passados alguns anos da lei das cotas para estudantes das escolas públicas em Institutos Federais, o debate que importa realizar é qual o legado que essa experiência causou na educação brasileira. Nesse sentido, esse trabalho contribui para entender em que medida a mistura de classe no interior da sala de aula transforma o ensino-aprendizagem dos alunos cotistas e não cotistas. A oportunidade de estudantes de realidade tão diferentes poderem compartilhar experiência que dificilmente serão vivenciadas pelos seus pares se torna um resgate da cidadania para as pessoas em situação de desigualdade social e situação única para os estudantes de classe média enxergar a realidade brasileira com suas desigualdades. Assim, a temática em estudo, principalmente para investigadores/as socialmente comprometidos/as com a diminuição do fosso social e escolar entre as classes de maior e de menor estatuto social, se torna relevante para o debate sobre as políticas públicas de combate à desigualdade. Com efeito, a desigualdade educacional existente faz com que o futuro seja previsível para os alunos da rede privada e para os alunos da rede pública de ensino, mas essa previsibilidade apresenta sentidos radicalmente opostos: os primeiros,

com oportunidades exponenciadas e, os segundos, sem possibilidade de ver aumentadas as oportunidades de vida. Esse sistema dual de ensino exclui, na prática, os alunos de escolas públicas de competir pelas vagas nos cursos superiores de maior prestígio, bem como pelas profissões mais bem remuneradas na sociedade, como as profissões de juiz, médico, promotor, etc.

3. Enquadramento teórico

3.1. Sociedade e justiça na perspectiva de alguns autores

As perspectivas analíticas desenvolvidas em três capítulos de uma tese⁸ são difíceis de sintetizar em um tópico do presente capítulo. Assim, o enquadramento aqui exposto tem a pretensão de fornecer uma referência simplificada que facilitará o entendimento dos resultados da pesquisa apresentados. A sociedade brasileira sempre conviveu com o problema da desigualdade social, gerando, ao longo da história, uma brutal⁹ concentração de renda

8 A tese de doutoramento encontra-se no repositório da Universidade do Minho. Colocamos aqui o link para quem interessar ler o seu enquadramento teórico: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50246/1/Raimundo%20Nonato%20Camelo%20Parente.pdf>

9 O relatório País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras – 2018, divulgado pela organização não governamental Oxfam Brasil, mostra que entre 2016 e 2017 a redução da desigualdade de renda no Brasil foi interrompida pela primeira vez nos últimos 15 anos - reflexo direto da recente recessão econômica. A estagnação fez com que o Brasil subisse da posição de 10º para 9º país mais desigual do planeta no ranking global de desigualdade de renda de 2017. (<https://www.oxfam.org.br/>)

nas mãos de uma elite, eternizando a pobreza e alargando a discriminação de grupos economicamente desfavorecidos.

Num Estado democrático de direito, todos devem ter tratamento igualitário. Nas experiências revolucionárias que marcaram a independência norte-americana e a Revolução Francesa, o princípio da igualdade foi disseminado e tem sido recorrente nos textos constitucionais dos países com regime democrático. O conceito de igualdade perante a lei foi marcado pela preocupação com o formalismo no sentido de que todos são iguais sem distinção, de modo genérico e abstrato. A preocupação com a igualdade formal não garante que, na sociedade, o indivíduo tenha as mesmas oportunidades. Para isso, seria necessário sustentar que, além de não discriminar arbitrariamente, compete ao Estado potencializar a igualdade material de oportunidades por meio de políticas públicas e leis que atentem para as desigualdades que derivam da pertença a grupos socioculturais específicos, percebidos de forma hierarquizada pela sociedade majoritária.

A constituição brasileira de 1988 dispôs a igualdade formal como fundamento da república federativa do Brasil¹⁰

sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf

10 Apesar de o art. 5º consagrar o princípio da igualdade perante a lei em termos amplos, o art. 3º já demonstra o desejo do constituinte de priorizar a igualdade material, colocando como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

e, assim, o debate e a prática se deram através de “ação afirmativa”. A mais utilizada, pela sua simplicidade de implementação, foram as cotas como afirma Gomes (2001, p.134), “realização da igualdade de oportunidades por meio da imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições educacionais”. O que a sociedade brasileira pretende, com o propósito específico das cotas, é eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história do Brasil, como defende Piketty:

Há certo consenso a respeito de diversos princípios básicos de justiça social. Por exemplo, se a desigualdade se deve, ao menos em parte, a fatores fora do controle dos indivíduos, como a desigualdade das dotações iniciais transmitidas pela família ou pela sorte – sobre as quais os indivíduos envolvidos não podem ser considerados responsáveis –, então é justo o Estado buscar melhorar, da maneira mais eficaz possível a vida das pessoas mais pobres, isto é, daquelas que precisam enfrentar os fatores não controláveis mais adversos (Piketty, 2015, p. 10)

Nota-se que a Constituição brasileira é favorável à igualdade material. Inclusive revela, em seus artigos, a intenção de o constituinte indicar políticas públicas de ação afirmativa. Gomes (2001, p.141) reforça essa ideia quando afirma: “verifica-se que todos os verbos utilizados na expressão normativa – construir, erradicar, reduzir, promover – são de ação, vale dizer, designam um

comportamento ativo”. Há uma esperança de que o sistema de cotas, igualando as oportunidades de acesso a uma boa educação, possa prevenir tantas “mortes sociais” entre os jovens dos segmentos desfavorecidos da sociedade. É tempo de questionar os direitos adquiridos da classe de maior estatuto social e defender a bandeira da igualdade de oportunidade para todos.

No Brasil, a classe de maior estatuto social entende que ninguém é desfavorecido pelas suas circunstâncias sociais, o destino das pessoas está nas suas próprias mãos e elas devem ocupar seu espaço na sociedade pelos esforços pessoais. Aquela classe recorre à igualdade formal e afirma que os sucessos e os fracassos dependem do mérito de cada um ou da falta dele, negligenciando o facto de, como regularidade, o mérito individual estar fortemente relacionado com a classe de pertença. Igualar oportunidades na sociedade brasileira para distribuição da riqueza com justiça social deve considerar, como refere Rawls (2003, p. 22), que “vantagens históricas contingentes e influências acidentais originadas no passado não deveriam afetar um acordo sobre os princípios que devem reger a estrutura básica do presente em direção ao futuro”. Nesse sentido, Rawls defende o princípio da diferença com oportunidade justa, em que as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades (princípio da oportunidade justa); e, em segundo lugar, têm que beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (princípio da diferença). Como refere Sandel (2012, p. 194), “embora

o princípio da diferença não subentenda a distribuição igualitária de renda e riqueza, ele deixa implícita a ideia de uma visão de igualdade poderosa e até mesmo inspiradora”.

Para Honneth (2003), a luta por reconhecimento tornou-se paradigmática do conflito político no fim do século XX. O autor entende que demandas por reconhecimento das diferenças alimentam a luta de grupos mobilizados sob importantes bandeiras, tais como nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesse sentido, as lutas são moralmente motivadas por grupos sociais, em uma tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, por meio das quais se vem a realizar a transformação normativamente gerida das sociedades. Assim, as lutas por reconhecimento têm como consequência uma melhor distribuição da riqueza gerada na sociedade, não limitando a discussão das capacidades abstratas de orientação moral, mas também as capacidades concretas necessárias a uma existência digna. No entanto, na perspectiva de Fraser, é possível pensar o reconhecimento associado à dimensão material, ou seja, às questões de caráter econômico e reconhecimento vinculado à dimensão cultural e tratar ambos como uma questão de luta por “status social”, ou seja, pela desinstitucionalização da subordinação de status. Então “a tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença” (Fraser, 2007, p. 103). Fraser (2007, p. 107)

refere que “o não reconhecimento, consequentemente, não significa depreciação e deformação da identidade de grupo. Ao contrário, ele significa subordinação social no sentido de ser privado de participar como um igual na vida social”. Nesse sentido,

Não se poderia, por um lado, descartar por igualdade social taxando-as de ultrapassadas e insensíveis à diferença, num mundo em que as desigualdades materiais são exacerbadas e, além disso, crescentes. Nem seria possível, por outro lado, descartar as lutas por reconhecimento como ideológicas, afinal existiriam também formas de subordinação social ligadas a padrões hierárquicos de valoração cultural que impediriam a realização da injustiça, entendida por ela como paridade de participação. (Bressiani, 2010, p. 19)

Fraser, (2006, p. 232) afirma que há opressão e subordinação, tendo simultaneamente injustiças de ordem econômica e cultural. Nesse sentido, os seres humanos podem sofrer da má distribuição socioeconômica e também desconsideração cultural de forma que nenhuma dessas injustiças seja um efeito indireto da outra, mas ambas primárias e co-originais. “Nesse caso, nem os remédios de redistribuição nem os de reconhecimento, por si sós, são suficientes. Coletividades bivalentes necessitam dos dois”.

3.2. Algumas perspectivas teóricas de análise da escola enquanto instituição

As investigações sobre o fracasso de alunos pertencentes a classes consideradas de menor estatuto social, são numerosas. Considerado um problema social, o insucesso escolar tem sido transformado em problema sociológico, sendo estudado em vários países do mundo desde a década de sessenta do século XX. O livro “A reprodução”, escrito por Bourdieu em coautoria com Passeron, constitui um marco na análise sociológica da escola enquanto instituição reprodutora das desigualdades sociais existentes. Conceitos como *habitus*, *violência simbólica*, *competência cultural* e *capital cultural* mudaram a forma de olhar a escola e o seu respectivo papel na sociedade. Constituinto uma perspectiva analítica que enfatiza o papel reprodutor da escola, ela não deixa, contudo, de evidenciar a influência do construtivismo¹¹, ao referir, nomeadamente, que o *habitus* não é imutável e que a competência cultural é transformável em capital cultural. Com a teoria da reprodução de Bourdieu & Passeron (2012), a escola, até então perspectivada como libertadora, mostrou-se um espaço de reprodução de estruturas sociais e de legado de capitais de uma geração para outra, transformando o capital econômico da família em capital cultural no estado institucionalizado.

11 A teoria construtivista de Piaget, especialista em psicologia evolutiva, propõe que o saber é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Assim, não é algo concluso, acabado, mas um processo em contínua construção e criação, o que, no presente estudo, se revela significativo para compreender a importância da socialização interclassista e interétnica no desenvolvimento global dos alunos e das alunas.

Os bens culturais considerados superiores são impostos historicamente e a cultura dominante se apresenta legítima e ocupa posição de destaque por desconhecimento do seu caráter arbitrário tanto entre os membros dos grupos dominantes como dos dominados. Apresentando-se como interesses universais, servem, no entanto, interesses particulares e, com isso, levam “a integração fictícia da sociedade do seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções” (Bourdieu, 2012, p. 10).

Outra forma de reprodução cultural e social também ocorre através da escola não apenas por efeito da imposição de um conhecimento dominante, transmitido num código dominante, mas também por negar às crianças, oriundas dos chamados meios populares, o acesso ao saber que confere prestígio social e que, conseqüentemente, aumentaria as possibilidades de mobilidade social ascendente (Silva, 1988; Casa-Nova, 2002). Nesse sentido, o abaixamento do nível de exigência acadêmico ou a negligência pedagógica quanto aos processos de assimilação do conhecimento científico são outras formas de reprodução das desigualdades sociais por meio da escola.

Giroux, nos anos oitenta do século XX, foi um crítico da teoria da reprodução cultural e social de Bourdieu e Passeron, com sua teoria da educação radical. Giroux (1983, p. 34) entende como necessária “uma teoria de escolarização que dialeticamente unisse estrutura e ação humana”. Giroux

cita as ideias de Paulo Freire¹² como conceito de alfabetização crítica. Giroux (1983, p. 81) lembra que Freire desenvolve uma análise crítica da passividade que considera inerente à teoria da reprodução por não dar uma resposta crítica à situação do oprimido sabendo que as “teorias tradicionais da alfabetização ignoram a cultura, as habilidades de linguagem e os temas que permeiam e dignificam a vida das classes opressoras”. Com isso, a alfabetização, acontecendo como reprodução cultural, aliena e inferioriza os indivíduos pertencentes a classes de menor estatuto social por aqueles se encontrarem na estrutura de classe em situação de dominação. É importante que os oprimidos se apropriem de instrumentos para pensar e agir reflexivamente. Nas ideias de Freire, “os estudantes precisam ser capazes de decodificar suas próprias realidades vividas, antes que possam entender as relações de dominação e poder que existem fora de suas experiências mais imediatas” (Giroux, 1983, p. 83).

A construção da escola de massas dos anos 70 do século XX fez com que a oferta escolar fosse considerada um fator de igualdade de oportunidades e de justiça. Porém, o problema da “inflação” dos diplomas provocada pela construção da escola de massas influenciou diretamente a mobilidade social do aluno, visto que o mercado de trabalho foi afetado pelo efeito da oferta maior de mão de obra qualificada em face da demanda de emprego e da rejeição dos não qualificados.

12 Paulo Freire (1921-1997) educador, pedagogo e filósofo brasileiro, é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo.

De um lado, a escola de massas não é a escola da igualdade; de outro, a massificação que aumenta a prevalência dos diplomas no ingresso ao emprego. Assim, a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar importante, provoca *ipso facto* uma relativa exclusão social. [...] O movimento crescente dos diplomas aumenta a exclusão escolar relativa dos não diplomados, que, por sua vez, se deparam com a exclusão provocada pela crise do emprego. Assim, dois fenômenos relativamente independentes, que afetam as relações de produção e as relações de reprodução, encontram-se ligados um ao outro. Para dar a essa análise uma imagem “concreta”: a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas ‘chances’ de desemprego e de precariedade. No outro extremo, os diplomas nos níveis mais elevados oferecem uma proteção relativa diante do desemprego (Dubet, 2003, p. 34-35)

Stoer (2006, p.102) refere que, na sociedade industrial, “a escola torna-se uma importante agência para a distribuição de oportunidades de emprego numa situação em que o elo entre ocupação e educação é cada vez mais forte”. Devido a esse fato, os professores estão tendo a missão de, também, serem assistentes sociais, visto que, no âmbito social, as escolas passam como “centro de promoção (para aqueles que eventualmente obterão bons empregos), mas também como um centro de despromoção (obviamente para os que não os

conseguirem)” (Stoer, 2006, p.103). O mercado de trabalho passou a exigir o diploma aos candidatos à vaga de emprego. As escolas proporcionaram diplomas e não qualificações, comprometendo sua função de preparar cidadãos críticos para uma sociedade democrática.

Nas sociedades contemporâneas, não só a mudança da postura do/a professor/a, mas a escola no seu todo deve ser um espaço que favoreça e permita a pertença juvenil. Como refere Silva (2011, p. 27), “as sociedades contemporâneas são marcadas pela imprevisibilidade, pela desregulação e pela diminuição da proteção social e da confiança”. A autora aponta para uma sociedade do risco com período de incerteza, considerando que esse risco “coloniza valores sociais fundamentais como a justiça ou a igualdade de oportunidades e assume formas visíveis e invisíveis” (Silva, 2011, p. 29). Nas sociedades contemporâneas, vive-se um acentuado individualismo econômico, onde a responsabilidade das escolhas passa a ser somente do indivíduo. Nesse contexto, os jovens têm suas identidades juvenis intercruzadas com as dinâmicas de escolaridade. Assim, “a escola tem sido dominante na definição da pertença juvenil a uma identidade política e social, propondo uma classificação de sujeitos a partir da sua relação com a instituição, os seus propósitos e valores e organizando formas de transição ‘normal’” (Silva, 2011, p. 291). Com isso, não existindo lugares de pertença seguros, os/as jovens alimentam-se da possibilidade de se organizarem em torno de resistências, construindo diariamente no seu cotidiano um lugar de pertencimento recíproco.

O IFRN é um lugar que tem tido o poder de fazer com que alunos/as cotistas e alunos/as não cotistas se sintam bem, valorizados por pertencer a essa instituição. Se veem com autoestima elevada, “um espaço material e simbólico que oferece aos/às jovens espaços legítimos de existência e de transfiguração” (Silva, 2008, p. 36). Os alunos, principalmente cotistas, sofrem uma transformação ao passar pelo IFRN, se transfigurando ao olhar dos outros e ao olhar de si próprio, favorecendo a autoconfiança. Isso acontece, visto que, “a reivindicação de um lugar é simbolicamente a reivindicação de uma identidade [...] oferece simbolismos compensatórios da pouca visibilidade que têm em outros contextos” (Silva, 2011, p. 301). Para os/as alunos/as cotistas, o IFRN é a oportunidade que não podem perder como possibilidade que representa de construção de uma mobilidade social ascendente por efeito da aquisição simultânea de um saber acadêmico e de um saber profissional.

4. Metodologia

Este trabalho científico, para ser desenvolvido, requereu a escolha de um método e de técnicas de investigação para orientar o pesquisador e a pesquisa. Partiu-se do pressuposto que “Em investigação, o método é sinónimo do percurso a desenvolver e, conseqüentemente, indissociável do conhecimento a produzir” (Casa-Nova, 2009, p. 39) e de que o pesquisador e os atores sociais implicados no processo investigativo são fundamentais na medida em que foram corresponsáveis pelas etapas que caracterizaram a investigação, desde a concepção do projeto de pesquisa até

a sua execução e elaboração dos resultados alcançados, tanto em termos de produção quanto de aplicação do conhecimento, em forma de planos de ação. É relevante considerar que “o pesquisador, responsável pela condução do processo investigativo, selecionou pessoas socialmente representativas do que está sendo investigado” (Thiollent, 2000, p. 62). Nesse sentido, importa compreender que

o método será, assim, a construção de um caminho teoricamente informado e empiricamente sustentado que, através do ‘saber imaginar o social’, conduza a resultados científicos validados pela triangulação dos dados, seja esta validação realizada através da utilização de uma multiplicidade de técnicas (constituindo umas o banco da prova possível de outras), seja através da observação das práticas e da audição dos discursos dos diferentes sujeitos-atores pertencentes à unidade de observação, seja através da audição de diferentes atores acerca das mesmas dimensões da investigação, seja através (ou melhor, também) da discussão e validação dos resultados pelos pares. (Casa-Nova, 2009, p. 40)

No que diz respeito à atuação dos pesquisadores no terreno, esta foi sempre pautada pela ética e transparência, quer na relação com os sujeitos, quer na relação com o processo investigativo e os pressupostos inerentes à produção científica. O objetivo primordial da pesquisa foi descobrir respostas para indagações mediante o emprego de procedimentos científicos. Nesse fundamento, o trabalho de

campo realizado caracterizou-se pela articulação de técnicas quantitativas e técnicas qualitativas, embora as primeiras tenham sido usadas a serviço de uma investigação qualitativa, ou seja, para ajudar a conhecer e a compreender o universo social e cultural dos alunos e das alunas que integraram a presente pesquisa. Quanto à finalidade, pode-se afirmar que ele se enquadra na categoria de pesquisa exploratória (sistemática), pois, de acordo com Vergara (2007, p. 47), a pesquisa exploratória “é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”.

Apesar de o IFRN ser uma Instituição centenária, tendo sido alvo de pesquisa em várias dimensões, não se verificou a existência de estudos científicos na mesma perspectiva do objeto de estudo deste trabalho. É, também, descritiva, visto que “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza” (Vergara 2007, p. 47), mas também compreensiva e interpretativa.

Quanto aos meios de investigação, procedeu-se a uma pesquisa de campo, visto que, de acordo com Kahlmeyer-Mertens, Souza, Marques, & Silva (2007, pp. 53-54), “apresenta-se como investigação empírica realizada no local onde ocorre o fenômeno ou que dispõe de elemento para investigar”, através de estudo de caso. A escolha do método de estudo de caso deve-se ao fato de o IFRN ter sido uma das primeiras organizações a evidenciar uma preocupação com a desigualdade de oportunidades escolares em função da pertença de classe, estabelecendo as chamadas cotas sociais. Essa característica faz dele

um caso único, articulando uma *especificidade* com uma *singularidade*, (Yin, 2010; Stake, 2012; Amado, 2013), o que o torna, efetivamente, um estudo de caso. Na tipologia de André (2005), o presente estudo de caso enquadra-se no estudo de caso educacional, que é um estudo de caso em que o/a investigador/a está preocupado com a compreensão da ação educativa (no caso presente, a ação educativa formal e informal, nomeadamente pela análise da socialização no grupo de pares). É também um estudo de caso de cariz etnográfico em virtude de se ter utilizado, como técnicas de coleta de dados, a observação direta e, em algumas situações, a observação participante.

A escolha de uma abordagem metodológica de caráter majoritariamente qualitativo baseia-se no objetivo de a pesquisa qualitativa manter a flexibilidade necessária em relação ao objeto a investigar; como a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos, “o sujeito é sempre confrontado com o objeto, ele o interpreta no sentido do contexto, buscando compreendê-lo a partir do momento histórico em que o mesmo ocorre” (Devechi & Trevisan, 2010, p. 151). A escolha pela abordagem qualitativa nesta pesquisa em detrimento a uma abordagem quantitativa justifica-se pelo tipo de objeto de estudo construído, pois é em função deste que o método e as técnicas são escolhidas, concretizando o objeto.

Nesse sentido, em termos metodológicos, o trabalho em questão tem subjacente o método de estudo de caso, tendo utilizado, como técnicas de coleta de dados, a análise documental, o inquérito por questionário, a entrevista semiestruturada, a observação direta e a observação

participante (esta última em menor grau), evidenciando a robustez metodológica necessária à complexidade do objecto.

Sumarizando, as etapas de recolhimento de dados e sua ordem obedeceram a uma lógica que tinha subjacente a necessidade inicial de um conhecimento mais global e numérico para, posteriormente, buscar dados que permitissem a compreensão das ações dos atores sociais que fizeram parte dessa investigação. Assim, primeiramente, houve a busca de dados documentais, conhecendo os alunos em números e em resultados; em segundo lugar, houve a aplicação do inquérito por questionário para categorizar e ordenar os alunos conhecendo o seu perfil sociocultural; paralelamente, iniciou-se a observação participante e a observação direta. Num terceiro momento, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas, visando aprofundar o conhecimento em face do objeto de estudo. Finalizada a recolha de dados, procedeu-se à análise estatística e à análise de conteúdo do diário de bordo e das entrevistas. O uso dessa diversidade de técnicas de recolha de dados permitiu não apenas um maior e mais aprofundado conhecimento do caso em estudo, mas também uma triangulação dos dados, sustentando a sua fiabilidade.

5. Principais resultados

As disparidades existentes entre as notas de entrada dos/as alunos/as cotistas em comparação com as notas dos alunos/as que escolhem a livre concorrência são notórias, como mostra a tabela 1. Sem o sistema de cotas, o número de alunos oriundos de escolas públicas seria

diminuto. Na tabela 1 foram colocados o maior e menor escore padronizado¹³ dos alunos, separados por cotistas e não cotistas. A falta de bases científicas evidenciada pelos/as alunos/as oriundos do ensino público marcou o desempenho deles até o final do curso. Como o capital cultural anda *pari passu* com o capital econômico, o rendimento econômico médio dos estudantes não cotistas é acima de seis salários mínimos, enquanto o rendimento médio dos pais dos alunos cotistas não passa de dois salários mínimos.

13 O cálculo do Escore Padronizado de cada prova foi efetuado pela padronização da nota obtida pelo/a candidato/a, considerando-se a média e o desvio-padrão das notas obtidas pelos candidatos concorrentes a um mesmo curso. A padronização foi calculada pelo número de desvios-padrão em relação ao qual a nota se encontra afastada da média, multiplicado por 100 e somado a 500, conforme equação a seguir:

$$Escore = \frac{NT_{candidatos} - MédiaNT_{candidatos}}{DesvioPadrãoNT_{candidatos}} \times 100 + 500$$

, Onde:

- $NT_{candidato}$ é a nota do candidato em cada uma das provas (valor expresso com 4 casas decimais);
- $MédiaNT_{candidatos}$ é a média das notas dos candidatos a um mesmo *Campus*/curso/turno (valor expresso com 4 casas decimais);
- $DesvioPadrãoNT_{candidatos}$ é o desvio padrão das notas dos candidatos a um mesmo *Campus*/curso/turno (valor expresso com 4 casas decimais); e

Escore é o escore padronizado de cada prova (valor expresso com 4 casas decimais).

Tabela 1 - Escore padronizado do processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada de 2016 dos alunos Cotistas e não cotistas do IFRN *Campus* Natal-Central

Cursos do <i>Campus</i> Natal Central	Cotistas		Não cotistas	
	Maior escore	Menor escore	Maior escore	Menor escore
Administração	594,0	521,0	750,0	650,0
Controle Ambiental (diurno)	634,0	512,0	750,0	641,0
Edificações (diurno)	609,0	508,0	686,0	630,0
Eletrotécnica	591,0	482,0	664,0	617,0
Geologia	596,0	516,0	700,0	621,0
Informática para Internet	614,0	499,0	716,0	637,0
Manutenção e suporte em Informática	608,0	495,0	691,0	620,0
Mecânica	613,0	506,0	711,0	623,0
Mineração	585,0	520,0	699,0	617,0

Fonte: IFRN/Reitoria/PROEN

As diferenças nas notas de entrada dos/as alunos/as têm influência no desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas por todo o curso. Nas disciplinas profissionalizantes e da área das humanidades (como história, geografia, sociologia, filosofia e arte) os alunos cotistas e não cotistas têm médias semelhantes e altas. Porém, nas disciplinas de matemática, língua portuguesa,

física e química, há, entre os alunos cotistas, um índice elevado de reprovação e as suas médias, normalmente, são próximas de 6,0 (média mínima para aprovação). Os alunos não cotistas continuam com o mesmo desempenho alto verificado nas disciplinas da área das humanidades e da área técnica do curso. Essa diferenciação de resultados em função das disciplinas é indiciadora da maior ou menor preparação acadêmica dos alunos devido à sua proveniência escolar (pública ou privada), ao capital cultural de origem, às condições efetivas de estudo em casa, à frequência de explicações por parte dos alunos não cotistas, à percepção dos diferentes alunos quanto à sua capacidade de êxito escolar, bem como às expectativas dos/as professores/as, entre outras variáveis. Para distinguir melhor o desempenho dos dois grupos, convém notar o índice de êxito¹⁴ nos três primeiros anos de estudo, revelados na tabela 2.

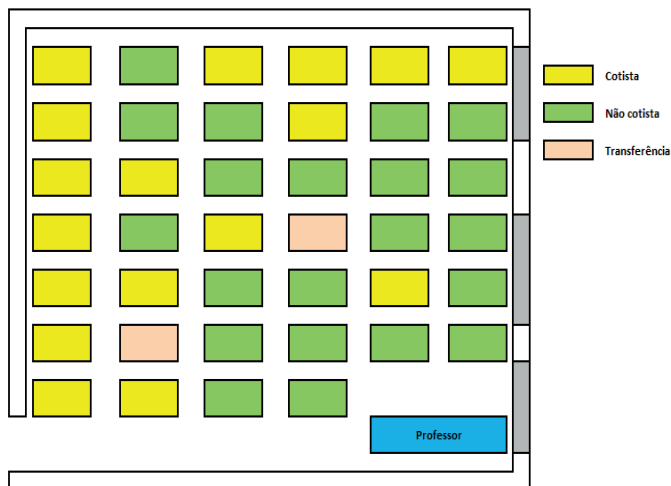
14 O índice de êxito reflete o desempenho dos alunos no conjunto das disciplinas. Mostra a porcentagem de alunos com aprovação de um ano para o outro, sem reprovação em qualquer uma das disciplinas cursadas. Ou seja, sem ficar retido na mesma série por reprovação ou seguir para a série seguinte com o status de “aluno com dependência”. Pois, seguindo a Lei de Diretrizes e base da Educação Brasileira, o aluno só ficará retido na mesma série se ficar reprovado em 3 ou mais disciplinas. Ficando reprovado em 2 disciplinas pode seguir para o ano seguinte e cursar as duas disciplinas em que foi reprovado no turno inverso, estando o aluno na designada “condição de dependência”.

Tabela 2 - % de êxitos dos alunos nas três primeiras séries iniciais do curso

Alunos	1ª Ano	2ª Ano	3ª Ano
Cotistas	35% (20 Alunos, 7 êxitos)	35% (17 Alunos, 6 êxitos)	56% (16 Alunos, 9 êxitos)
Não cotistas	95% (19 Alunos, 18 êxitos)	95% (17 Alunos, 16 êxitos)	100% (15 Alunos, 15 êxitos)

Fonte: O autor

Um fato que deve ser destacado, demonstrado no inquérito por questionário, diz respeito à distribuição dos alunos em termos geográficos. A cidade de Natal tem seus bairros bem definidos pela pertença de classe. Os bairros mais centrais são habitados majoritariamente, por famílias com capital econômico e cultural. Nesses bairros, concentram-se as universidades, colégios particulares, shopping center, repartições públicas, hospitais, etc. Na periferia, residem as famílias com baixo poder aquisitivo, onde os imóveis são mais acessíveis, mas a presença do poder público é deficitária. O IFRN, por ser uma instituição centenária, se encontra edificada em bairro central da cidade. A primeira constatação, ao cruzar o endereço dos alunos, foi que os discentes cotistas são todos oriundos da periferia (ver figura 1, imagem do lado esquerdo) e dependem do transporte público, extremamente deficitário, encontrando, assim, dificuldade de condução até o IFRN. Os alunos não cotistas têm facilidade de acesso e, na sua maioria, são conduzidos em carro particular da família.



Fonte: O autor

À frente do/a professor/a, ficam os alunos não cotistas que, por sua vez, conforme verificado nas observações, tendem a monopolizar a atenção docente. Esse fato vem reforçar o que Bourdieu (2012) já havia constatado: uma violência simbólica adotada por meios genuinamente simbólicos de comunicação e conhecimento, que se constitui em um vínculo de subjugação/submissão que é exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Quando algum professor tenta desfazer essa topologia, “misturando” a turma, há uma resistência por parte dos alunos cotistas, que parece preferir esconder atrás dos que sabem mais, seus pares não cotistas, cujo capital linguístico e conhecimento científico os colocam em posição de superioridade em relação aos colegas cotistas e com grande vantagem na relação com a professora ou o professor. Ao mesmo tempo, esse “esconder atrás” torna menos visíveis os/

as alunos/as cotistas, retirando-os da “mira” do/a professor/a e de um questionamento mais frequente.

A socialização entre alunos e alunas pertencentes a esses dois mundos, “a periferia e o asfalto”, faz com que a frequência do IFRN seja uma via de mão dupla em termos de aprendizagem solidária. A visão de mundo é alargada para os dois grupos. Em conversas informais, nos intervalos das aulas de matemática financeira, alunos não cotistas referiram que o IFRN foi uma escolha acertada pois conviveram com a desigualdade do Brasil pela primeira vez e que essa experiência mudaria para sempre a sua forma de perspectivar o mundo e o seu exercício de cidadania. Já os cotistas indicavam com surpresa que os alunos não cotistas tinham gostos em comum (filmes, livros, músicas, roupas) com eles e que a convivência desmistificou a imagem do menino rico que tinha tudo nas mãos e não se interessaria em construir amizade com meninos da periferia. Os dois grupos (cotista e não cotista) sugerem ganhos múltiplos nesse convívio que, antes de iniciar os estudos no IFRN, parecia impossível. Um relacionamento que afeta positivamente o ensino aprendizagem em sala de aula dos alunos cotistas. Ao mesmo tempo, a “mistura” em sala de aula de classe sociais distintas mostrou-se importante para que existisse um ambiente escolar competitivo para os alunos cotistas, experiência que para eles é nova. Para os alunos não cotistas, partilhar o ambiente escolar com tanta diversidade despertou neles uma visão de mundo que anteriormente não existia.

Nessa acepção, nas observações que foram realizadas, ficou patente que os alunos cotistas tiram proveito do conhecimento dos alunos não cotistas, pois estando no mesmo contexto de aula, aproveitam do questionamento dos alunos

não cotistas face ao professor, com dúvidas que aqueles, por insegurança, não teriam coragem de colocar. Beneficiam-se, também, do conhecimento dos melhores alunos para tirar dúvidas com seus pares com mais segurança do que teriam com alguns professores, comprovando os benefícios do ensino-aprendizagem que os alunos cotistas têm ao partilhar a sala de aula com os alunos oriundos das escolas privadas. A interação existente entre os alunos cotistas e os alunos com capital cultural e larga prática de cultura acadêmica exigente torna perceptível o ganho individual desses alunos visando a um padrão para comparar, fato que faltava na sua vida estudantil anterior, mesmo sabendo que, na seleção para acesso aos cursos técnicos do IFRN, esses alunos podem ser considerados os melhores da sua turma, mas as condições objetivas existentes na escola e no capital cultural dos seus pares limitavam a aprendizagem. Assim:

há diversas evidências empíricas de que o fato de o aluno estar em uma sala de aula com alunos com alta motivação, por exemplo, exerce uma influência no desempenho deste aluno, independente do efeito da sua própria motivação. Assim, um aluno com uma dada capacidade acadêmica poderá ter um melhor desempenho em uma classe formada basicamente por bons alunos do que em uma turma com alunos com capacidade acadêmica menor que a sua, independente de outras características da escola” (Cesar & Soares, 2001, p.98).

Os alunos cotistas, por vencerem uma seleção difícil para entrar no IFRN, têm perfil de alunos esforçados em suas trajetórias escolares. No ensino fundamental, são vítimas do “efeito escola”¹⁵, “efeito pares”¹⁶ e da condição social de reduzido contato com a cultura escolar dos seus pais e familiares. Ao ingressar no IFRN, mesmo com a condição familiar inalterada, o “efeito pares” deixa de influenciar negativamente a aprendizagem e passa a ser fator positivo, em que o perfil de aluno esforçado integrado com o perfil de aluno estudioso e com cultura escolar passa a ser um diferencial na vida dos alunos cotistas. A composição dos grupos em sala de aula, evidenciou, maioritariamente, a agregação por pertença de classe, mas mostrou também uma agregação de alunos cotistas com alunos não cotistas, influenciando a recomposição do *habitus* dos alunos envolvidos. No desenvolvimento da ideia do homem plural, como refere Lahire (2004, p.318), “a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças”, já que há uma multiplicidade de referências identitárias, vividas pelo ser humano contemporâneo.

15 Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/>) do Governo Federal, o efeito escola é definido como “a parcela de responsabilidade exclusiva do estabelecimento de ensino no desempenho do aluno”. Pode ser citado como exemplo: escolas sem bons currículos, sem bons professores, com relação professor/aluno com elevada distância social, entre outras variáveis que impactam o desempenho acadêmico dos alunos, após o controle das características de origem social dos alunos e do contexto das escolas.

16 Na referência de Cesar e Soares (2001), os alunos aprendem na interação entre seus pares, beneficiando do contexto da sala de aula.

A recomposição do *habitus* primário dos alunos cotistas observou-se, principalmente, no gosto pela cultura escolar com o empoderamento através da aprendizagem, fruto do conhecimento compartilhado com seus pares de classe média e da competição experienciada em sala de aula. Já nos alunos não cotistas, foi observada uma recomposição do *habitus* primário num sentido diferente daquele teorizado por Bourdieu e Passeron ou Lhaire, ou seja, em termos da sua construção como seres humanos, principalmente devido a contatos com problemas sociais vivenciados pelos colegas cotistas, o que é fato novo para quem sempre estudou em colégios privados, aprendendo, assim, na prática, a convivência social com a diversidade, modificando sua visão de mundo. Neste sentido, a presente pesquisa trouxe para o campo da teoria social a discussão acerca da possibilidade e importância da recomposição do *habitus* de classe numa dimensão não explorada, relativa à forma e conteúdo de perspectivar as desigualdades sociais por alunos e alunas pertencentes a classes de maior estatuto social, construindo-a (e construindo-se) como mais humanista.

Neste estudo, analisaram-se as representações sociais dos alunos matriculados no IFRN, tanto os selecionados pela política de cotas quanto os não cotistas, com destaque para a influência das relações de sociabilidade entre esses dois grupos e as repercussões dessas representações no processo de ensino-aprendizagem. É fato que a política de cota, por si só, não garante igualdade de oportunidades de sucesso educativo. Porém, mesmo não sendo suficiente, uma conclusão importante diz respeito ao evento de as cotas proporcionarem a “mistura” de classe, com ganhos para todos

os alunos envolvidos: o aluno cotista, pela oportunidade de superar desafios, melhorando seu capital cultural no estado institucionalizado por efeito de proximidade, mimetismo e competição com os alunos não cotistas e construindo um *habitus* composto; e os alunos não cotistas pela oportunidade de conviver com classes sociais distintas, modificando seu modo de pensar e sua visão de mundo, construindo também um *habitus* composto, mas numa dimensão diferente do *habitus* de classe proposto por Bourdieu, já que este diz respeito à dimensão humanizante da pessoa, contribuindo para a construção de uma sociedade menos injusta. Neste sentido, e procurando esquematizar para uma melhor visualização o que acima ficou dito, construiu-se a figura 2:

Figura 2 – Efeito da “mistura” de classe em sala de aula



Fonte: o autor

Nessa acepção, o efeito da “mistura” de classe em sala de aula originou um *habitus* de classe que, por efeito dos processos de socialização no grupo de pares (“efeito pares”)

e dos processos de socialização num ambiente organizativo de mistura classista na mesma turma, com recursos materiais propícios à aprendizagem (“efeito escola”), traduzindo-se em modificações que beneficiaram alunos/as cotistas e não cotistas.

6. Considerações finais

Em face do resumo essencial acima exposto, relativo a alguns resultados da investigação, importa referir que, a partir desta pesquisa, é possível apontar ganhos nos contextos científico e organizacional. Do ponto de vista organizacional, obteve-se um diagnóstico das cotas sociais e raciais e suas consequências no âmbito do IFRN que foi estudada como caso, ajudando no debate sobre as estratégias político-pedagógicas para uma integração efectiva dos/as alunos/as cotistas. No contexto da sociologia da educação, ficou evidenciado que a socialização conjunta, com a constituição de turmas heterogêneas do ponto de vista da pertença de classe e de origens étnico-culturais, oportunizou aos alunos egressos do IFRN um percurso de convívio social diferente, minimizando, com isso, a habitual injustiça social da sociedade brasileira, ao mesmo tempo que contribuiu para o desenvolvimento da dimensão humana dos alunos de classes de maior estatuto social, habituados no convívio intraclassista e, consciente ou inconscientemente, elitista.

7. Referências bibliográficas

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

André, M. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora,

Bourdieu, Pierre (2012). *O poder simbólico*. 16^a ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2012). *A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino*, 5^a ed., Rio de Janeiro: Editora vozes.

Bressiani, N.A. (2010). *Economia, cultura e normatividade: o debate de Nancy Freire e Axel Honneth sobre redistribuição e reconhecimento*. Dissertação de mestrado de mestrado na Universidade de São Paulo, Faculdade de filosofia, letras e ciências sociais.

Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, Gênero e Escolaridade: Estudo em torno das socializações familiares de gênero numa comunidade cigana na cidade do Porto*. Ciência da educação, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa.

Casa-Nova, M. J. (2009) *Etnografia e produção de conhecimento*. Lisboa: ACIDI

César, C. C. & Soares, J. F. (2001). Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.18, n.1/2, jan./dez. pp. 98-110.

Devechi, C. P. & Trevisan, A. L. (2010). Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr. pp. 148-161.

Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, São Paulo, julho. pp. 29-45

Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. *Cadernos de campo*, Universidade de São Paulo (USP), nº 14/15, pp. 231-239.

Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética? Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), São Paulo, *Revista Lua Nova*, nº 70, pp. 101-138.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção leitura. São Paulo: Paz e terra.

Giroux, H. (1983). *Pedagogia Radical: Subsídios*. Cortez Editora, São Paulo.

Gomes, J. B. (2001). A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, V. 38 nº. 151, jul./set. Brasília, Senado Federal.

Haguette, T. M. (2005). *Metodologia qualitativa na sociologia*. 10ª ed. Petrópolis: Editora vozes.

Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.

Kahlmeyer-mertens, R. S., Souza, M. F., Marques, C. F., & Silva, F. N. (2007). *Como elaborar um projeto de pesquisa: linguagem e método*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Lahire, B. (2004). Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, nº. 2, maio/ago. pp. 315-321.

Pikety, T. (2015). *A economia da desigualdade*. Rio de janeiro: Editora intrínseca.

Rawls, J. (2003). *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Saes, Décio Azevedo Marques (2008). Escola pública e classes sociais no brasil atual. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 27, (pp. 165-176), jul./dez.

Sandel, M. J. (2012). *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. 9ª edição. Rio de janeiro: Editora civilização brasileira.

Silva, S. M. (2008). Estratégias juvenis para «fintar» fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no Norte de Portugal. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 27, pp. 27-49.

Silva, S. M. (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo*. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Tomás Tadeu (1988). Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social. *Educação e Realidade*, 13(1), Porto Alegre, pp. 3-16

Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudo de caso*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. R. (2006). Os diplomas académicos também sofrem de inflação. *Educação, Sociedade e Cultura*. nº 26, Porto. p. 101-105.

Thiollent, M. (2000). Metodologia da pesquisa-ação. 10ª ed. São Paulo: Cortez.

Vergara, S. C. (2007). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Editora Atlas.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman.

DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO NO PROEJA DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO NO PROEJA TÉCNICO: A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL CURRICULAR INTEGRADO PARA O IFRN

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

Instituto Federal de Educação, Ciências e
Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Maria Luisa Garcia Alonso

(Instituto de Educação da UMinho)

RESUMO: O presente artigo apresenta um estudo sobre o PROEJA, tendo como lócus da pesquisa o IFRN, e objetiva mostrar como as diretrizes político-curriculares de âmbito nacional se concretizam no Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta Instituição. A metodologia utilizada é de abordagem mista, com características de estudo de caso de pendor descritivo e avaliativo. A discussão dos resultados permitiu apresentar um novo referencial curricular integrado para o Programa na Instituição, tendo em vista a análise das seguintes dimensões: o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores e o desenvolvimento organizacional.

Palavras-Chave: PROEJA; Integração curricular; Inovação educacional; Formação profissional; Avaliação de programas.

Os estudos curriculares na educação brasileira apresentam-se como um espaço de discussões e análises sobre as políticas oficiais e sobre a compreensão das transformações ocorridas no âmbito das instituições educativas por todo o território nacional, especialmente no que se refere à confluência entre o ensino médio e a educação profissional (EP) na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

O currículo pressupõe um processo de integração e aproximação entre áreas, modalidades, práticas pedagógicas e reflexões promovidas no âmbito da escola (Gimeno Sacristán, 2000), bem como de reflexões acerca de territórios objetivos e subjetivos, como nos aponta Arroyo (2013). Para Alonso e Silva (2005), no momento atual, as funções da escola são ampliadas para novos campos que não eram explicitados no currículo, e que faziam parte do que se designava como “currículo oculto”, ampliando a discussão e tornando o tema mais complexo.

Todavia, as instituições ainda apresentam resquícios de uma concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem subjacentes ao modo de conceber e desenvolver o currículo, o que não responde às necessidades da população que acede a este tipo de cursos, na sua grande maioria constituída por pessoas que foram excluídas ou que tiveram insucesso no seu percurso escolar.

Assim, a reflexão sobre o currículo para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), tem-se baseado

numa perspectiva crítica, balizada por significados que vão muito além daqueles limitados pelas teorias tradicionais em que o currículo se apresenta como uma mera sequência de conteúdos, disciplinas, programas ou projetos pedagógicos de cursos (PPC).

Dentro desse contexto, realizamos a investigação sobre o PROEJA técnico, instituído inicialmente por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e se redefiniu, em 13 de julho de 2006, a partir do Decreto nº 5.840 que ampliou a sua oferta. Nessa conjunção, a legislação objetiva promover a inclusão social e escolar de jovens e adultos em todo território brasileiro ao ensino profissional e tecnológico integrado à educação básica.

O IFRN iniciou o PROEJA no ano de 2006 efetivando, por meio de financiamentos federais, a oferta de cursos técnicos e, também, da formação docente, que se concretizou através de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Esta situação gerou significativas mudanças institucionais e pedagógicas, tendo em vista a inclusão dos sujeitos da educação de jovens e adultos (EJA), desafiando as relações sociais e curriculares e proporcionando mal-estar por tal oferta ter sido realizado por meio de um ato de decreto.

Percebe-se, então, que a criação do PROEJA possibilitou estabelecer as concepções e os princípios do currículo integrado entre a educação profissional e a educação básica na modalidade EJA, o que provocou transformações político-pedagógicas no cotidiano dos *campi* do IFRN, de modo que nos motivou a investigar o Projeto Político-Pedagógico desenvolvido na Instituição e, especificamente, o currículo prescrito e a sua efetivação

nas práticas pedagógicas. Diante desse contexto, apontamos duas questões que nortearam a investigação:

a) Em que medida e de que forma o PROEJA desenvolve sua prática pedagógica como experiência formativa baseada na perspectiva curricular integradora, no contexto do projeto pedagógico do IFRN?

b) Como (re)construir um referencial curricular integrado para o PROEJA do IFRN que contemple tanto as propostas do currículo prescrito como as percepções dos participantes (estudantes e professores) sobre o seu desenvolvimento na ação?

Nesse sentido, considerando que o Programa evidencia o currículo integrado na educação de jovens e adultos, pretendemos compreender como se concretizaram as práticas no PROEJA, tendo como base a avaliação das suas dimensões curriculares fundamentais, permitindo-nos evidenciar os pontos críticos do seu funcionamento, com o propósito de (re)construir um referencial curricular integrado para o Programa, de modo a contribuir para a sua transformação e inovação, em consonância com a filosofia que o preside. Quanto aos objetivos específicos, definimos:

a) Contextualizar historicamente as políticas curriculares voltadas para jovens e adultos do ensino médio na forma integrada;

b) Analisar o currículo prescrito à luz de documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996; 2008), Diretrizes Curriculares

Nacionais e os Decretos acerca do PROEJA, bem como o Documento Base do PROEJA – Ensino Médio (2007);

c) Avaliar o Projeto Político-Pedagógico do IFRN, estabelecendo relações entre o currículo prescrito e o currículo em ação a fim de detectar os seus pontos críticos com especial incidência na integração curricular;

d) Estabelecer critérios para a (re)construção de um referencial curricular integrado que atenda aos sujeitos jovens e adultos, estudantes dos cursos técnicos integrados do PROEJA do IFRN.

Destacamos a necessidade de que esta é uma discussão inevitável que poderá promover ações de mudança em torno do Programa ao possibilitar reflexões sobre as seguintes dimensões: desenvolvimento curricular integrado, o ensino e a aprendizagem, a formação de professores e a organização institucional, sendo necessárias à avaliação para que ocorra um melhor atendimento da modalidade estudada, contribuindo, assim, para uma prática educativa emancipatória e transformadora.

1 A construção integrada do currículo: um referencial para a inovação curricular no PROEJA

Escrever sobre a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional (EP) no Brasil é um desafio, pois tais modalidades de ensino foram instituídas recentemente mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Entretanto, como campo teórico de investigação, elas apresentam um percurso histórico longo, concomitante e de permanentes desafios.

Assim, é preciso olhar para o passado e o presente da EJA a fim de compreender e construir um futuro mais justo e equitativo às pessoas que ainda vivenciam situações de exclusão, preconceito e discriminação tanto em sua vida pessoal como no cotidiano da escola, demonstrando que é possível o seu acesso a uma educação relevante ao próprio sujeito, de modo que este possa reescrever sua própria história de vida.

Desse modo, para dissertarmos tendo o olhar voltado para a integração do currículo para o PROEJA, foi necessário observarmos os referenciais teóricos sobre as questões suscitadas neste estudo, que teve como fundamentação as seguintes temáticas e autores:

a) *Currículo* – Silva (2000; 2010; 2011), Alves e Oliveira (2010), Lopes e Macedo (2011), Lopes (2012), Macedo (2012), Roldão (2013), Alonso (1996; 2000; 2005; 2013), Gimeno Sacristán (2000; 2013), Pacheco (2001; 2005; 2014);

b) *Currículo integrado* - Alonso (1998; 2002; 2004; 2006; 2013), Pacheco (2000), Alonso e C. Silva (2005), Ciavatta (2005; 2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Machado (2010), Ramos (2005; 2010), Frigotto (2010), Orvalho (2010), C. Silva (2011; 2016);

c) *Educação profissional* - Kuenzer (2007), Machado (2008), Ramos (2010; 2013) e Moura (2006; 2010);

d) *Educação de jovens e adultos* – Canário (1999; 2013), Arroyo (2005; 2013), Lima (2007; 2008); Freire (2009; 2013; 2015), Paiva (2005; 2006; 2007), Gadotti (2000, 2011 e 2014).

Tais autores, bem como os documentos legais e institucionais relativos ao PROEJA, contribuíram para o enriquecimento da literatura dos campos de currículo, currículo integrado, educação profissional e da educação de jovens e adultos. Ademais, as proposições aqui delineadas ampliam o restrito referencial bibliográfico dessa área de atuação educacional, contribuindo não só para a compreensão do Programa no IFRN, como também para expandir o conhecimento entre profissionais e investigadores que desejam ampliar as questões referentes a este campo de estudo.

O estudo do currículo nos remete a um espaço de discussões e análises contínuas e complexas acerca dos processos de organização da atividade educacional que inclui os conhecimentos e práticas, uma vez que o currículo tem lógicas diferenciadas que acontecem no âmbito das comunidades de ensino e aprendizagem.

Assim, a reflexão sobre o currículo integrado se insere nestas discussões mais gerais no âmbito da teorização sobre o currículo que abordam as relações entre conhecimento, cultura e poder na educação (Silva, 2000). Dentre as várias perspectivas existentes, o conceito de currículo integrado defende o currículo escolar como uma síntese dos conhecimentos e valores que adquire forma e significado educativo no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares (Gimeno Sacristán, 2000). Segundo Alonso (2013, p. 31), conceber a integração curricular perpassa por

situar o aluno – considerado como um todo global, nas suas dimensões cognitiva, afetiva, social e psicomotora – no centro do processo de aprendizagem, outorgando-lhe um papel ativo na relação com o saber e na construção do conhecimento e colocando as disciplinas e as suas relações, enquanto instrumentos conceituais e metodológicos de conhecimento do mundo, ao serviço desta construção. Coincidem ainda na afirmação da necessidade de relacionar os conhecimentos escolares com a experiência vital do aluno e os seus contextos sociais e esquemas de conhecimento.

Neste trabalho, baseamo-nos fundamentalmente nos estudos desenvolvidos em Portugal, desde o início da década de 1990, no âmbito de diferentes projetos de investigação-ação coordenados por Luísa Alonso, no contexto da escola básica e da educação de adultos na Universidade do Minho, e que têm como eixo estruturante e fio condutor o conceito de integração curricular enquanto forma de pensar e agir na prática educacional, que pretende ultrapassar as visões academicistas e tecnicistas de currículo, que limitam a adequação da escola aos desafios do mundo globalizado e complexo em que vivemos, onde se verificam mudanças complexas e profundas que afetam todas as dimensões da vida, tais como: a globalização da economia e das mudanças, a sociedade do conhecimento e da comunicação, o desenvolvimento científico e tecnológico acelerado, a incerteza moral e científica e o desigual crescimento econômico e humano que produz enormes diferenças e exclusão social.

Diante desse contexto, optamos por fundamentar a integração curricular, tendo em vista o Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1998) que se sustenta nas perspectivas construtivistas, ecológicas e críticas e nos critérios discutidos anteriormente para a construção do currículo.

A abordagem de Projeto Curricular Integrado permite levar o conceito de integração até às últimas consequências, já que interliga quatro dimensões por vezes separadas — a integração dos estudantes, a integração do conhecimento, a integração do/no meio e a integração dos professores — como forma de melhorar as aprendizagens, tornando-as mais significativas e relevantes para a educação integral dos alunos.

No esquema seguinte (Figura 1), apresenta-se um modelo de referencial de integração curricular que permite evidenciar como, na investigação de problemas significativos que o projeto propõe aos estudantes e professores, o meio e as vivências experienciais constituem-se como fonte de aprendizagem, em ligação com outras fontes e materiais, permitindo articular o conhecimento escolar ao conhecimento quotidiano, utilizando os instrumentos conceptuais e procedimentais das áreas disciplinares ao serviço da compreensão crítica do mundo.



Figura 1: Modelo de referencial para a integração curricular proposto por Alonso (1998).

Fonte: Alonso, L. (1998). Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação (Vol. I e II). Tese de Doutorado.

Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.

O modelo detalha os componentes envolvidos no currículo, refletindo o equilíbrio entre os critérios em meio ao projeto curricular proposto e evidencia uma integração curricular viva, de tal forma que estudantes, meio, escola, professores e currículo são elementos que se articulam mediante atividades integradoras que os levam a investigar, estudar e refletir colaborativamente, tendo em vista o aspecto ecológico, que valoriza os contextos educativos e que tem por finalidade alcançar uma aprendizagem significativa, globalizadora e funcional, enfim relevante.

A partir do modelo proposto, visando articular um enquadramento para a inovação pretendida com esta pesquisa sobre o PROEJA, com o objetivo de elaborar uma

representação esquemática que pretende constituir-se como referencial para a investigação/inação curricular, tanto para sustentar o estudo empírico, como para idealizar a proposta de (re)construção curricular que resultará do processo de investigação, apresentamos o referencial teórico metodológico para a inováção no Programa, a seguir:

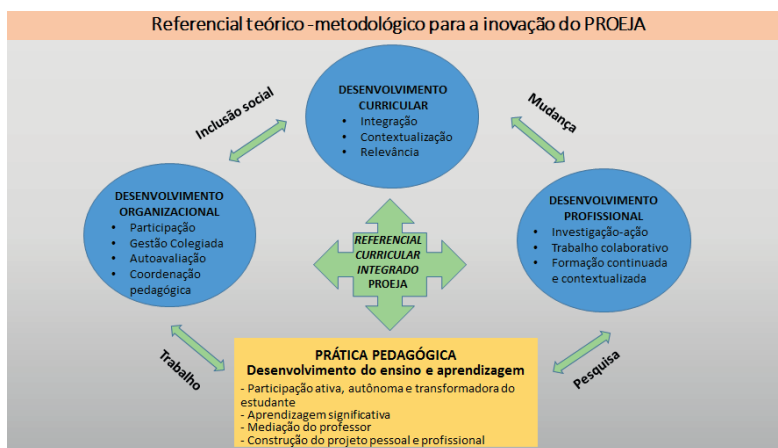


Figura 2: Referencial teórico metodológico para a inováção no PROEJA
(adaptado do modelo integrado de inováção curricular de Alonso (1998, 2006).

Fonte: Autoria própria.

Este referencial que tem como fundamento a “integração curricular” e como foco a “aprendizagem e educação integral” do estudante, que se articula em três dimensões imprescindíveis para a produção da mudança educacional: o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional, sendo elas que confluem também para o que Alonso (2006, p. 8) denomina como “uma cultura de projeto”.

Diante do exposto, contemplaremos em sua dinâmica relacional quatro dimensões que constituem o referencial desta pesquisa: o desenvolvimento curricular integrado, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem (melhoria nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes), o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

2 Abordagem metodológica e o desenho da investigação

A investigação desenvolvida foi caracterizada como pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que se pretendeu responder a questões problemáticas de ordem individual e/ou coletiva, além de se preocupar com a compreensão interpretativa da ação social, levando em conta a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores (Minayo, Assis & Souza, 2005).

Além disso, para o desenvolvimento do estudo também utilizamos procedimentos provenientes das metodologias quantitativas, como é o caso do questionário, sendo esta, assim, uma investigação que apresenta um caráter misto. Este fato enriquece a investigação, dado que o conjunto dos dados qualitativos e quantitativos se complementa, uma vez que a realidade compreendida por eles interage dinamicamente excluindo sua dicotomia (Ibidem, 2005).

Essa opção adveio por entendermos que investigar o currículo integrado no PROEJA do IFRN requer o acesso ao conhecimento do mundo dos significados, das ações e

relações sociais nesta área, dado que o estudo enfoca uma realidade contextualizada e complexa e que poderá vir a contribuir com a discussão no campo da EJA e da EP, a partir de um caso particular que não pode ser quantificado.

Em relação ao contexto da investigação, observamos que o IFRN é uma instituição pluricurricular e *multicampi* que está inserida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, conhecida como Lei de criação dos Institutos Federais. Atualmente, possui vinte e um (21) *campi*, que estão distribuídos por todas as mesorregiões do RN, e apresenta um quantitativo de aproximadamente 25 mil estudantes e 2.621 servidores. A investigação abrangeu como lócus de pesquisa sete *campi* que desenvolviam o Programa entre os anos de 2013 e 2014, a saber: Apodi (Zootecnia), Caicó (Eletrotécnica), Ipanguaçu (Agroecologia), João Câmara (Cooperativismo), Macau (Recursos Pesqueiros), Mossoró (Edificações) e Natal-Zona Norte (Comércio).

Em relação à definição dos participantes, diante da diversidade de sujeitos que compõem a comunidade escolar, consideramos que os professores e os estudantes seriam informantes imprescindíveis para o estudo avaliativo do currículo do PROEJA no contexto definido, uma vez que eles, mesmo que em diferentes papéis e responsabilidades, estão diretamente imbricados na criação, desenvolvimento e avaliação permanente do currículo na Instituição.

Observamos que o tratamento de dados qualitativos e quantitativos recolhidos em um processo de investigação empírica, perspectivado no estudo de caso, é, por demais, o aspecto mais moroso e de difícil operacionalização, pois

é este o momento de proceder a sua redução, organização e tratamento, a fim de torná-los manejáveis e legíveis para a análise e futuras interpretações, tarefas que deverão ser cumpridas com credibilidade e validade, com o propósito de atender às questões e objetivos da investigação.

Por meio de um quadro de categorização global, previamente definido e baseado no referencial teórico-metodológico da pesquisa, foram construídas quatro categorias, de onde iriam emergir as subcategorias e indicadores, tendo como fundamento o referencial teórico da investigação, a saber: o desenvolvimento curricular integrado, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

Para cada uma das categorias, seguindo um processo dedutivo-indutivo, definimos previamente algumas subcategorias emanadas das próprias questões da entrevista que foram progressivamente alterando ou enriquecendo como resultado da leitura flutuante. Após tais definições, construímos o quadro para a análise dos dados (Bardin, 2004; Esteves, 2006) enquanto referencial imprescindível para um processo exaustivo e rigoroso dos textos, como vemos a seguir:

Quadro 1: Quadro final de análise dos dados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Desenvolvimento curricular integrado	Integração curricular	Interdisciplinaridade
		Projetos integradores
	Contextualização	Relação com a vida e o trabalho
		Prática pedagógica relevante
Desenvolvimento do ensino e aprendizagem	Prática pedagógica	Estratégias de ensino
		Prática pedagógica relevante
		Instrumentos de avaliação da aprendizagem
	Fatores que interferem na aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem
		Autoestima
	Evasão	Fatores determinantes
Desenvolvimento profissional	Formação continuada e contextualizada	Conhecimento de documentos institucionais e conhecimento sobre a EJA e PROEJA
		Formação realizada pela instituição
		Necessidades formativas do professor
	Trabalho colaborativo	Trabalho colaborativo
Desenvolvimento organizacional	Currículo democrático	Participação
		Gestão colegiada
	Liderança	Compromisso organizativo

Fonte: Autoria própria.

As decisões metodológicas tomadas foram importantes para obtermos informações relevantes e consistentes, dado que exploramos e descrevemos detalhadamente o enquadramento e o dispositivo metodológico da investigação, o que proporcionou o desenvolvimento consistente do estudo, possibilitando as análises e interpretação dos resultados.

3 Discussão global dos resultados e proposta de referencial curricular para o PROEJA

Tendo em vista as percepções dos estudantes e dos professores recolhidas por meio dos questionários e das entrevistas, pudemos perceber quais foram as dificuldades e os desafios originados na Instituição e no cotidiano da sala de aula, o que nos remeteu para uma análise mais aprofundada do PROEJA técnico.

Globalmente, constatamos que trabalhar na perspectiva da educação politécnica não é uma tarefa simples, pelo contrário, é necessária uma constante reflexão acerca da sua abordagem integrada “destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e direcionada para não se voltar, no entanto, para a formação *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos” (Moura, 2010, p. 21).

Tendo em vista tais considerações, apresentamos os principais resultados que emergiram da análise e interpretação da pesquisa:

1.1 Desenvolvimento curricular integrado

Constatamos que o desenvolvimento curricular acontece marcado ainda pela compartimentação entre os diferentes núcleos que integram a matriz curricular dos cursos e pela ausência de atividades integradoras que valorizem os saberes e interesses dos estudantes jovens e adultos, mesmo sendo evidenciado por alguns docentes que o currículo integrado possibilita ao estudante o pensar reflexivo, o solucionar de problemas, a forma globalizada de ver o mundo, a relação entre as suas necessidades e os seus interesses.

Quanto aos Projetos Integradores, constatou-se que a sua concretização ainda é algo incipiente, mesmo havendo professores que reconhecem as virtualidades da contextualização e articulação vertical e horizontal do currículo, especialmente quando possibilita significância para o estudante e ele consegue relacionar os conteúdos com o mundo do trabalho. Também foi observado que o currículo prescrito não se materializa a contento no interior do Programa, o que aponta para a necessidade de priorizar a formação docente, bem como a criação de uma coordenação que articule o Projeto Integrador para que este possa ser uma realidade no cotidiano escolar.

1.2 Desenvolvimento do ensino e aprendizagem

O modelo disciplinar de ensino ainda permeia significativamente a cultura pedagógica dos professores, de modo que ainda há resistência quanto ao trabalho interdisciplinar em sala de aula. Em relação à metodologia

do ensino, verificamos que existem divergências de percepção entre professores e estudantes sobre a adequação das metodologias às características e necessidades do estudante-adulto, tais como: perceber os conhecimentos e experiências de vida, diversificar as estratégias e atividades de ensino, adequar as estratégias aos estilos e capacidades de aprendizagem, dentre outros.

Observamos a necessidade de reavaliação da prática pedagógica docente e enfatizamos que para lecionar no PROEJA é fundamental que o professor tenha uma firme concepção do processo de ensino e aprendizagem para adultos (Necessidade do professor ressignificar as formas de pensar a aprendizagem do adulto). Por fim, constatamos a carência de uma coordenação pedagógica específica para o PROEJA para o acompanhamento da prática pedagógica, da formação dos professores e dos estudantes.

1.3Desenvolvimento profissional

Constatamos a necessidade de um trabalho de acompanhamento aos professores na perspectiva de fortalecer uma coordenação pedagógica do ensino e da formação docente. Quanto ao trabalho colaborativo, averiguamos que a Reunião Pedagógica e a Reunião de Grupo são entendidas como espaços de compartilhar e debater a atuação docente em sala de aula, porém elas limitam-se, por vezes, a um espaço informativo e superficial. Evidenciamos a urgência de desenvolvimento de um programa de formação pedagógica docente sobre o currículo integrado, a fundamentação em

educação de jovens e adultos e o PROEJA, proporcionando a reflexão sobre a prática pedagógica, com vista à natureza de trabalho fundamentado na investigação-ação.

1.4 Desenvolvimento organizacional

Os resultados apontaram para a falta de espaços democráticos no Programa, onde estudantes e professores possam compartilhar, discutir e avaliar o curso, o currículo e a instituição, já que os alunos desconhecem formas de participação relacionadas com o diálogo sobre o currículo. Assim, é fundamental que a Instituição invista na concretização da gestão democrática por meio da realização de um trabalho cuja estrutura tenha como alicerce a colegialidade no ensino do PROEJA. Também constatamos que os professores apresentam uma visão crítica sobre a sua própria participação nos níveis organizacionais de decisão e discorrem da necessidade de participação dos estudantes também nos órgãos de gestão curricular. Por fim destacamos que o projeto político-pedagógico institucional é referência norteadora para a ação educativa, sendo um mediador permanente da reflexão-ação na busca de alternativa para a concretização da sua função social.

A partir dos resultados apresentados, propomos a criação do *Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA* que apresenta uma nova organização e estrutura curricular, produzindo distintas diretrizes e indicadores metodológicos para a prática pedagógica. Isto é essencial para que haja uma nova perspectiva de ação para o desenvolvimento do Programa, tendo em vista que este referencial contempla as

propostas do currículo prescrito coerentes às especificidades da modalidade; os autores renomados da área investigada; e as percepções dos participantes da pesquisa que vivenciam o cotidiano do Programa.

Tal referencial apresenta como fundamentos para a inovação curricular no PROEJA as seguintes bases:

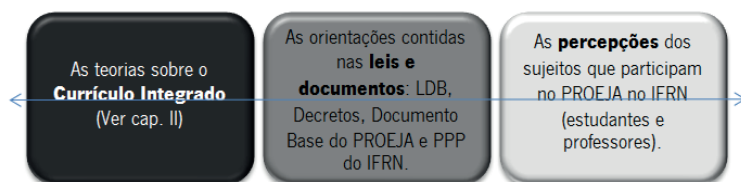


Figura 3: Bases para o novo referencial curricular para o PROEJA

Fonte: Autoria própria.

A partir dos fundamentos expostos e pensando em uma instituição escolar que contemple a pessoa no seu todo integrado, de modo a educá-la e formá-la com qualidade social referenciada, apresentamos a seguir a proposta de *Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA do IFRN*, que está baseada nas abordagens epistemológicas construtivistas, ecológicas, sociocríticas e humanistas (Figura 4), oferecendo aos participantes um ponto de partida válido, porque resultante da pesquisa que desenvolvemos:

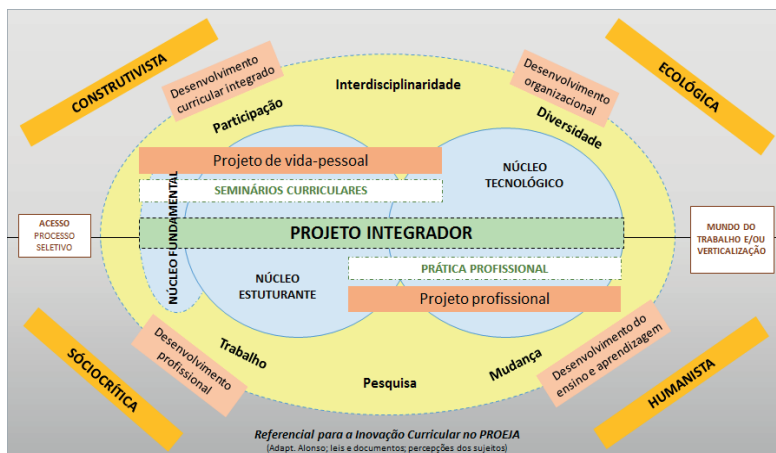


Figura 4: Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA.

Fonte: Autoria própria.

O *Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA* apresenta-se como um contributo da investigação que se realiza dentro de uma arquitetura formativa, aberta e flexível. Ele possibilita ampliar e aprofundar um debate institucional acerca do Programa, de modo a dar suporte às discussões e à reflexão sobre a gestão do currículo.

Ele evidencia uma estrutura que apresenta a sua matriz curricular organizada por meio de módulos que se articulam em torno dos Projetos Integradores os quais se propõem a promover a integração curricular entre Núcleos Estruturantes, Politécnicos, Seminários Curriculares e Prática Profissional, sendo refletida transversalmente por meio do Projeto de Vida Pessoal e do Projeto Profissional, instigando o estudante a elaborar o conhecimento de modo contextualizado, crítico e criativo.

Segundo Freire (2015, p. 46), “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas, e, dos fatos e a sua comunicabilidade”. Eis, pois, a razão pelo qual o papel da escola é de instigar permanentemente a curiosidade do estudante para que ele se torne um sujeito autônomo e responsável pela sua própria prática cognoscitiva.

Assim, o referencial proposto apresenta-se como forma de revisar o currículo prescrito com a intenção de ampliar e aprofundar um debate institucional acerca do Programa, de modo a dar apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico institucional, à reflexão sobre a gestão do currículo e prática pedagógica, ao planejamento de aulas e à análise e à seleção de materiais didáticos, além de contribuir para a formação e atualização profissional do professor e, especialmente, para a formação de uma educação integrada para os estudantes do PROEJA.

4 Considerações finais

O estudo revelou uma convergência nas quatro dimensões de análise da integração: o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores e o desenvolvimento organizacional apontando para uma inadequação, seja em nível do desenvolvimento integrado do currículo, nas suas quatro componentes (núcleos politécnicos, seminários curriculares, projetos integradores e prática profissional) ou em nível da sua concretização nas práticas pedagógicas e organizacionais, relativamente

às características e às necessidades da população (jovens e adultos), para o que contribui tanto a falta de uma formação específica dos professores, como o tipo de organização e gestão desta modalidade na instituição.

Desse modo, destacamos que o conjunto de resultados analisados na investigação revelou que o desenvolvimento do currículo integrado é muito complexo, o qual exige compromisso político-pedagógico da Instituição como todo, de modo a poder oferecer aos seus estudantes um ensino de qualidade que promova sucesso educativo adequado e relevante à natureza do curso que frequentam.

Outro contributo da investigação diz respeito ao próprio *Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA* desenvolvido dentro do contexto da pesquisa que potencializa a dinâmica curricular do Programa. Entendemos que o referencial, além de favorecer o desenvolvimento curricular integrado, contribuirá para fortalecer as diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada na modalidade EJA do IFRN. Nessa perspectiva, vislumbramos contribuir para a sua efetivação, especialmente quanto à eleição de uma turma piloto para a concretização desta ação em um dos *campi* do IFRN, onde poderemos acompanhar *in loco* o desenvolvimento do referencial proposto.

Referências

Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.

Alonso, L. (2006). Integração curricular: ideias para um debate sobre o Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Colóquio sobre “Mudanças na Educação Básica: Questões sobre a Integração Curricular no 1º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudo da Criança.

Alonso, L. (2013). Inovação curricular: transformar o currículo, melhorar a escola. In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 29-52). Coimbra: Almedina.

Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso, & C. Roldão (Coord.), *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão* (pp.42-63). Coimbra: Almedina edições.

Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3a ed.). Lisboa: Edições 70.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105- 125). Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (52a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Natal, RN.

Minayo, M. C. S, Assis S. G., & Souza, E. R. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz

Moura, D. H. (2010). PROEJA: dimensões essenciais para constituir-se como política pública. In E. R. da Silva, R.P. de S. Timóteo, & G. M. L. de Aquino (Orgs.), *Educação Profissional na Enfermagem: Desafios para a construção do Proeja* (V. 1, pp 19-40). Natal: EDUFRN.

Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica* (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.

INTERFACES CURRICULARES DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFRN: CONHECIMENTOS, SENTIDOS E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Patricia Carla de Macêdo Chagas Faria

Instituto de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.
Campus Natal Zona Leste.

Ana Maria Costa e Silva

Instituto de Educação da UMinho

RESUMO: Tratamos no presente texto de apresentar uma síntese do nosso estudo de doutoramento realizado na Universidade do Minho, na linha de investigação com especialidade em Desenvolvimento Curricular. O trabalho é fruto de um convênio interinstitucional de qualificação de servidores que integrou, em parceria, a referida universidade e o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Contemplamos o campo da Didática em interface de saberes e sentidos com os campos da formação inicial de professores, do currículo nos cursos de licenciaturas e da identidade profissional quanto à aprendizagem e construção da profissão docente. Objetivamos conhecer os sentidos da disciplina de Didática, atribuídos pelos estudantes dos cursos de Licenciatura do IFRN, na construção de conhecimentos sobre a docência, a fim de compreender o que pensam sobre o que é ser professor.

Palavras-chave: Didática. Formação inicial. Identidade profissional. Currículo das licenciaturas. Narrativas.

1- O oceano do ser professor: apresentando a viagem e suas interfaces

O estudo que ora apresentamos se expressa como uma travessia literal de mar e oceano.

Partimos, simultaneamente, do uso conceitual e metafórico da palavra oceano e de alguns elementos semânticos que cercam esse termo para lançarmos mãos e velas numa imagem que traduz o universo da tese que apresentamos agora. Tese que é fruto de uma parceria interinstitucional que enlaçou países, Portugal e Brasil; cidades, Braga e Natal; instituições, Universidade do Minho e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Países, cidades e instituições parceiras unidas, geograficamente, por um oceano.

Assim, contemplamos, enfaticamente, em nossa investigação, a compreensão que o discente licenciando do IFRN extrai a respeito dos elementos que constituem o ser docente, com base na Didática.

A origem da viagem/temática de tese se encontra, primordialmente, na nossa prática como docente da área de conhecimento em evidência, ou seja, a Didática, e se entrelaça, principalmente, pelas reflexões construídas ao longo do nosso percurso e experiências profissionais nos cursos de Licenciatura e no campo da formação de professores.

A motivação para o estudo surgiu de reflexões e questionamentos visando aprimorar o ensino de Didática mediado por nossa prática profissional, além de contribuir para a melhor apreensão e significação dos conhecimentos por parte dos nossos estudantes. Ademais, justificamos nossas reflexões pelas inúmeras indagações discentes ouvidas no trajeto profissional quanto a exercer ou não a profissão docente, quanto aos desafios iminentes da profissão, quanto ao devir profissional.

Tais indagações são permeadas por paradoxos que fazem com que os estudantes admirem, estranhem e rejeitem a docência, resultando, assim, uma imagem identitária já fragmentada desde os primórdios de sua formação.

Esses pontos sempre nos causaram preocupação no que tange ao alcance da nossa mediação diante dos estudantes sobre possibilitar (re)encantamento e noções positivas de pertencimento profissional.

Como docente de Didática, entendemos que um dos pontos principais do nosso papel socioprofissional é embasar e propiciar sentidos aos licenciandos tanto da complexidade do ofício docente, bem como da beleza e dos valores de uma das profissões mais relevantes da sociedade.

No delineamento do tema de investigação, fomos questionando: o que os licenciandos do IFRN internalizam e passam a imprimir sentido sobre a área de Didática, tendo em vista a construção da profissão docente? Quais conhecimentos, saberes, concepções sobre o ensinar e sobre o ser professor estão presentes no pensamento do aluno? Como a Didática pode contribuir para a construção de um projeto profissional do devir docente, desde a formação

inicial? Qual a importância dos conhecimentos didáticos na identidade docente? Qual o lugar e impacto que a Didática promove na internalização da profissão docente? Quais relações formativas e curriculares participam da Didática, uma vez que é uma disciplina em interface com demais componentes do contexto da formação inicial de professores? Quais elementos identitários da docência constam na formação inicial e qual o impacto da didática neste processo de construção de identidade(s) docentes?

As questões acima elencadas constituíram o porto de partida da problematização e sinalizaram a delimitação dos objetivos da pesquisa. Todavia, nossa ênfase, nossa travessia parte dos sentidos, das significações, das apropriações que o sujeito-aluno-licenciando do IFRN produziu sobre os conhecimentos e saberes da didática.

A Didática, como campo do conhecimento, se insere na área das Ciências da Educação, considerada uma área da ciência pedagógica e uma das principais disciplinas dos currículos de cursos superiores de formação de professores no Brasil, histórica e epistemologicamente compreendida; como a disciplina que ensina a ensinar.

É um campo abrangente de conteúdos que envolve relações e dimensões polissêmicas¹⁷ de saberes psicológicos,

17 Segundo Cordeiro (2009, p.21), apesar da Didática se voltar para o ensino e sua intencionalidade, “a sua definição não é de fácil consenso.” Isso se dá pelo fenômeno complexo que é o processo de ensino-aprendizagem o qual demanda vários elementos constitutivos. No entanto, um ponto é comum em meio a esta polissemia: a Didática trata do ensino e sua organização. O que para Cordeiro se dá, predominantemente, pela aula. A aula é o lugar onde se dá a aprendizagem e a Didática cumpre seu papel particularizado.

sociológicos, políticos e históricos da Educação, conforme expressado por Libâneo (2013b, p. 53): “a didática necessita de outros campos de conhecimento, uma vez que o ensino é uma prática social, portanto, impregnada de várias dimensões: a social, a cultural, a política, a psicológica, a biológica, etc.”

Contudo, em meio às interfaces subjacentes a esse campo, a matriz de conhecimentos da didática é o processo de ensino e suas relações com a aprendizagem, uma vez que:

a didática, assim, realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação de experiências humanas social e historicamente desenvolvidas. (Libâneo, 2013b, p. 39)

Em relação à apropriação de experiências humanas exposta na citação acima, que vem a ser assegurado na mediação docente, pomos em relevo a principal questão trazida por nosso estudo, como apresentamos anteriormente, que são os sentidos dos estudantes licenciandos do IFRN apropriados e internalizados da Didática.

Nas perspectivas em que Libâneo¹⁸ (2013b) situa a Didática, tendo como base as condições e meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, encontra-se o entendimento e preparação para o exercício da docência, do ser docente/professor, na medida em que “tem cabido à Didática a função de propor os melhores meios para tornar possíveis, efetivos e eficientes esse ensino e essa aprendizagem (Cordeiro, 2009, p.33).

Das últimas três décadas para os tempos atuais, temos assistido à ampliação e repercussão de inúmeros estudos, discussões, pesquisas e publicações, tanto nos contextos nacional, bem como internacional, voltadas para os campos da formação profissional docente, do currículo, da identidade profissional, das próprias especificidades do saber didático e da área de Didática nos cursos de licenciaturas.

Neste ensejo, oceano foi palavra escolhida também para traduzir, metaforicamente, a representação do nosso campo de investigação, bem como o contexto que o permeia.

O oceano retratado no trabalho nos remete ao SER PROFESSOR, ao oceano da DOCÊNCIA, destaca as complexas e múltiplas dimensões que configuram a docência, abordada aqui pelas contribuições da disciplina de DIDÁTICA para a compreensão e constituição desse ofício pelos discentes licenciandos do IFRN.

18 José Carlos Libâneo é um dos mais conhecidos e renomados professores brasileiros, representante de vasta publicação de estudos e investigação na área da Didática. É um teórico bastante presente na nossa fundamentação teórica.

Esse é um oceano vasto e diverso que envolve, além do campo da Didática, questões formativas e curriculares nos cursos de licenciatura, as quais promovem interfaces de aspectos que perpassam o tema estudado. A essas questões, debruçamos nosso olhar e nos reunimos para realizar a viagem, a travessia oceânica da investigação.

Deste modo, tratamos, neste estudo, de questões e objetivos relacionados à **Didática** como componente curricular/disciplina dos cursos de Licenciatura e suas interfaces com o currículo, a formação inicial e a construção da identidade profissional no que tange à constituição da profissão docente.

Na perspectiva de alcançar e percorrer o oceano pretendido, temos como objetivo geral da investigação:

- » Conhecer os sentidos da disciplina de Didática, atribuídos pelos estudantes dos cursos de Licenciatura do IFRN, na construção de conhecimentos sobre a docência, a fim de compreender o que pensam sobre o que é ser professor.

Em face do propósito geral, os objetivos específicos visam:

- » Analisar quais conteúdos de maior destaque apreendidos pelos estudantes na disciplina de Didática e os impactos destes para a apropriação da docência;
- » Identificar conhecimentos curriculares e formativos que estabelecem interfaces com o campo epistemológico da Didática, expressados pelos licenciandos
- » Refletir sobre os saberes e sentidos relativos à construção do projeto profissional dos estudantes, futuros docentes;
- » Identificar saberes pertinentes ao processo de construção da identidade profissional docente desde a formação inicial.

Diante do tema, questões e objetivos do estudo apresentados aqui, prefaciamos, brevemente, o contexto de elaboração e execução do nosso estudo-oceano de significaçõesSignificações que perpassam a profissão e a pesquisa, envolvem coordenadas geográficas e acadêmicas na relevante aliança institucional, firmada no nosso programa de doutoramento.

Abrimos, assim, nossa carta de navegação, partimos para a viagem rumo ao oceano do ser professor.

2 - Cartas de navegação: metodologia da investigação

La narrativa es tanto una estrutura, como método para recapitular experiências. (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p.17)

A citação acima reflete o escopo da orientação metodológica do nosso estudo, que se circunscreve na abordagem qualitativa de pesquisa, tendo assumido, como leme de navegação-viagem-investigação, a metodologia das **narrativas**, particularmente, de **narrativas escritas**.

As narrativas que guiaram a coleta, análise e discussão dos dados foram desenvolvidas pelos estudantes colaboradores¹⁹, participantes da investigação.

É uma metodologia cada vez mais presente e crescente nas investigações realizadas no campo das ciências humanas e sociais, tendo sua recorrência se ampliado nos estudos,

¹⁹ Em seção posterior do presente capítulo, caracterizamos os estudantes, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta de dados.

principalmente, nas duas últimas décadas, atreladas, desse modo, à natureza interpretativa e procedimental que constitui as pesquisas de vertente qualitativa.

Nesse sentido, as narrativas

se inserem numa metodologia de corte hermenêutico que permite conjuntamente dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação. Contar as próprias vivências e ler (no sentido de interpretar) os ditos e feitos das ações a luz das histórias que os agentes narram se converte em uma perspectiva peculiar de investigação. (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p.10).

Os autores acima destacados apontam que as bases teórico-metodológicas que sustentam as narrativas, nas pesquisas em Educação, não se distinguem dos aspectos qualitativos; contêm um enfoque expressivo do uso da linguagem – seja oral ou escrita - para desenvolver, destacadamente, investigações sobre discursos que envolvem temas sobre professorado, docência, ensino.

Os conteúdos da narrativa, a linguagem utilizada e os sentidos subjacentes aos textos narrativos são substratos principais da metodologia.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) preferem utilizar o termo **investigação narrativa ou investigação biográfica-narrativa na Educação.**

Apoiamo-nos, também, nos escritos de Clandini e Conelly (2011) que denominam esse tipo de metodologia como **pesquisa narrativa.**

A origem, influências e bases dos aspectos qualitativos²⁰ nas investigações com narrativas remetem, em geral, à importância empregada ao caráter de interpretação dos discursos e pensamentos dos indivíduos em análise. O trabalho interpretativo realizado pelo investigador, ao se debruçar sobre as narrativas, advém de métodos que têm sua gênese nos paradigmas da fenomenologia, na hermenêutica, na etnografia; na etnossociologia.

Para fundamentação e interlocução teórico-metodológica sobre os princípios da abordagem qualitativa, nos baseamos em referências e clássicos desse ramo de estudos como Chizzotti (2014), Amado (2013), Bogdan e Biklen (1994).

Nos cenários epistemológicos das ciências humanas e sociais, se concentram os métodos de recolhas e análises de dados a respeito de processos e fenômenos sociais, sendo as pesquisas em Educação e seus fenômenos um desses. No que se refere aos constructos desses cenários, Berteaux (2010) enfatiza o campo epistemológico no qual se gerou a narrativa, que é o campo das pesquisas etnossociológicas.

20 Nosso recorte metodológico evidencia as narrativas no contexto dos estudos qualitativos, no entanto, em virtude da expressiva quantidade de produções a respeito, exclusivamente da abordagem qualitativa, optamos por não nos deter nos elementos e características dessa abordagem, mas faremos as contextualizações da mesma tendo a narrativa como cerne de discussão do método qualitativo.

O termo “narrativa”, no campo da pesquisa²¹, é proveniente de “historias de vida”²², utilizadas nas abordagens metodológicas que surgiram como técnica de coleta de dados e passaram a ser desenvolvidas, consideravelmente, nas investigações de cunho social e qualitativo.

As situações particulares, as atividades práticas que os sujeitos realizam implicam em suas trajetórias sociais que podem ser narradas e interpretadas, possibilitando ao que Bertaux (2010, p. 26) diz como ser “possível coletar testemunhos descrevendo “do interior” vários microcosmos e as lógicas de passagem de um para outro.”

Consideramos importante ressaltar e convém destacar que não se trata, contudo, de contemplar todos os fenômenos sociais circunscritos nas trajetórias sociais que são tão diversos, antes se trata de configurar informações e dados de sujeitos em campo empírico, delimitando um tipo específico de situação particular ou tipo particular de percurso ou contexto, conforme Bertaux (2010, p.28) aponta:

21 Enfatizamos que o campo particular que inclui nossa experiência é o de investigação pelo fato de as narrativas se inserirem em campos que envolvem desde a literatura, até a comunicação social. Nosso enfoque aqui, repetimos, é o uso de narrativas como método de pesquisa/investigação.

22 Como discute Bertaux (2010, p.15): “até então, o termo consagrado em ciências sociais era “história de vida”, tradução literal do americano “life history”; mas esse termo apresentava o inconveniente de não distinguir entre a história vivida por uma pessoa e a narrativa que ela poderia fazer de sua vida. Ora, essa distinção é essencial. Em Ciências Sociais, a narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a entrevista narrativa, durante qual um pesquisador (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada sujeito, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida.”

Quando se trata de estudar como alguém se torna enfermeira, professora, educador, caminhoneiro, técnico de informática, construtor ou delinqüente profissional, toxicômano, sem-teto, o que parece dar coerência a tais objetos é eles provem de um mesmo mundo social ou de uma mesma categoria de situação. A perspectiva etnossociológica se aplica apenas a objetos sociais relativamente bem circunscritos, que o emprego das narrativas de vida permite apreender do interior e em suas dimensões temporais.

As narrativas suscitam questões relacionadas a aspectos biográficos e autobiográficos, aspectos peculiares às histórias de vida, denominadas também de narrativas de vida, bem como podem suscitar ideias e significados atribuídos às experiências e vivências dos indivíduos sobre determinadas reflexões solicitadas na narrativa.

Assim, o método narrativo

trata de uma tentativa de levar a pessoa que vive uma situação particular, uma atividade, um acontecimento, a responder à seguinte questão: “mas, no fundo, o que é que se passa?” E de começar assim uma análise interior do que foi experimentado, sentido, observado seletivamente. (Josso, 2004, p. 48).

A produção dos relatos narrativos provoca no sujeito-autor reações variadas quanto às questões de investigação interpeladas. A escrita de si, tal como defendida por Josso

(2004), acaba por sugerir e encaminhar uma autoimersão pessoal numa dinâmica reflexiva e analítica sobre o assunto colocado em pauta.

Essas reações dizem respeito a como e ao que o sujeito vai se posicionar ao narrar, ao narrar-se diante da situação questionada.

Entendemos como narrativa uma experiência expressada como um relato, por outro (como enfoque de investigação), as pautas/formas de construir sentidos, a partir de ações temporais pessoais por meio de descrição e análise de dados biográficos. É uma reconstrução particular da experiência, pelo que mediante a um processo reflexivo, se dá significado ao que aconteceu e ao vivido. (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 20)

Concernente ao nosso estudo, o narrar encontra-se relacionado às internalizações, concepções e significados sobre um dado campo de conhecimentos do currículo da licenciatura, possibilitando-nos adentrar numa diversidade de apresentação de discursos e significações que perpassam a formação inicial de professores.

3 – Entrelaçando redes teóricas, discussão dos dados e resultados

Trazemos, nesta seção, uma síntese geral das análises construídas no desenvolvimento do nosso estudo, com a finalidade de apresentar uma sistematização

dos achados da investigação, tendo como base a interpretação e discussão dos dados.

Destacamos, desse modo, as principais ideias, sentidos, percepções e conceitos-chave que particularizaram as categorias e subcategorias de análise presentes nos elementos discursivos que se sobressaíram nas narrativas dos participantes do estudo, bem como alguns dos pilares teóricos que lhes fundamentaram.

Na perspectiva de tecer uma rede conceitual e de significações com essa síntese, a rede foi lançada ao oceano pelas narrativas e a pesca capturada nas tramas da rede é o conteúdo das narrativas. Nesse movimento, rede e pesca se entrelaçam no entendimento de conhecimentos sobre a didática e do ser-professor/a.

Partimos do fundamento de que a prevalência contida nas narrativas apontou, significativamente, uma internalização positiva quanto à importância da disciplina Didática para a formação docente. No entanto, compreendemos que a disciplina de Didática, por si só, não é a única responsável em gerir e fomentar subsídios teórico-metodológicos para o arcabouço formativo intrínseco a profissão professor.

Nosso foco temático de estudo se concentrou nos sentidos da Didática e, com base nesse foco, as pistas e pensamentos narrativos apresentados permearam outros elementos que estabelecem relação de conhecimentos e percepções. É nessa dinâmica que identificamos as interfaces curriculares e formativas que envolvem o campo da didática e suas inter-relações.

Escolhemos dois excertos narrativos, apresentados pelo estudante João, do Curso de Biologia, para contemplar as interfaces da Didática as quais sintetizamos aqui.

Quando a pista narrativa suscita a importância da disciplina de Didática para a formação docente, eis o que o discente João expressa:

Na Didática, estudamos aspectos como: planejamento, tendências pedagógicas, técnicas de ensino, projeto político-pedagógico, dentre outros assuntos. Considero a Didática fundamental nesse processo, mas não responsável por me fazer docente, é apenas mais um construto fundamental, mas precisa estar associado a outros aspectos da realidade do aluno e das disciplinas nas quais ele está sendo formado e os outros componentes obrigatórios do currículo da instituição.

A concepção do licenciando João é exemplar para a síntese narrativa que agrega no discurso, simultaneamente, a relevância da disciplina no processo de aprendizagem da profissão e a pertinência de demais aspectos inerentes aos conhecimentos da formação.

O estudante também destaca, além de conhecimentos teóricos, aspectos condizentes à realidade do aluno, nos fazendo associar ao que Placco e Souza (2012) defendem como “multidimensionalidade” do processo formativo docente, na medida em que envolve princípios técnicos, humano-interacionais, políticos, éticos, dos saberes para ensinar e da formação identitária que perpassam as intencionalidades dos indivíduos envolvidos na formação.

Os discentes, futuros professores, necessitam compreender esta multidimensionalidade, visto que ela

“ressalta a necessidade da consciência do professor ao longo do processo formativo e de sua prática docente, o que possibilitará sua maior participação e compromisso com a docência e com a própria formação.” (Placco & Souza, 2012, p. 85)

E o aluno João complementa seu pensamento, salientando:

Sendo assim, acredito que um conjunto de fatores pode contribuir para eu seja um profissional professor. Em suma, uma boa formação resume-se a: 1) querer ser professor; 2) estar vinculado a uma instituição que esteja preparada para contribuir para que isso aconteça; 3) encontrar um corpo docente de professores formadores preocupados e comprometidos com a causa; 4) se dedicar integralmente ao curso. No mais, me sinto preparado para assumir os anseios e dilemas da profissão mais desafiadora da humanidade, a do professor!

Consideramos as reflexões de João com um relevante teor de amadurecimento, contendo uma análise contextualizada, tanto do papel e lugar da Didática no desenvolvimento da profissão, como da globalidade da trajetória formativa. Sua narrativa revela, também, autopercepção, noções e traços identitários positivos que põem em definição como o estudante se projeta na docência, abordada como a profissão mais desafiadora da humanidade.

Seu discurso nos remete, ainda, a Alarcão (2011), que aposta no potencial do reconhecimento e consciência da

identidade, que postula sobre o desenvolvimento profissional docente imbricado a um constante exercício reflexivo, nas esferas da formação inicial e continuada de professores.

Podemos dizer que nesses dois trechos narrativos de João, constam todas as subcategorias formuladas na nossa interpretação, sendo uma rica captura de conteúdos reflexivos que ilustra as categorias norteadoras da investigação.

Nessa perspectiva, a título de enfatizar os fundamentos gerais das categorias²³ trabalhadas no estudo, elaboramos os quadros que seguem e que trazem um rol resumido das principais ideias manifestadas pelos estudantes. Vejamos o quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Síntese da categoria de análise 1 e suas subcategorias

1) OS SENTIDOS DA DIDÁTICA
<i>Sentidos-bússolas que apontam conhecimentos teóricos e científicos da disciplina que realçam os conteúdos ministrados e os saberes curriculares que os alunos assimilaram:</i> processo de ensino- aprendizagem fazer instrumental do ensino teorias pedagógicas sobre o ensino tendências e abordagens da didática brasileira teóricos precursores da didática teóricos e autores importantes para o campo da didática principais conceitos didáticos

23 Enfatizamos, a título de relembrar, que a descrição de como se deu a organização das categorias está presente no capítulo 1 que se refere a metodologia do estudo, bem como está retomada na parte das considerações finais da tese.

Sentidos-bússolas que apontam conhecimentos sobre os métodos e técnicas de ensino: como ensinar procedimentos de ensino/técnicas de ensino para desenvolvimento de aulas/planejamento/plano de aula/metodologias diversas/como ensinar/avaliação/instrumentos do plano de aula/como o professor deve ensinar os conteúdos/fazer docente/didática na prática

Sentidos-bússolas que apontam percepções sobre a identidade profissional pela Didática:

disciplina que destaca o papel do professor/todo professor tem que ter didática para praticar seu ofício/saberes pertinentes à profissão/como a didática ajuda na constituição do ser professor

Fonte: Elaboradas pelas autoras do trabalho

No que se refere, especificamente, à disciplina de Didática, vimos que todas as narrativas trouxeram, de forma clara, menções aos seus conteúdos principais, demonstrando, assim, que os licenciandos apreenderam e souberam explicitar os conhecimentos desse campo epistemológico, localizando, principalmente, o fazer docente como núcleo do saber didático.

Quanto às semelhanças e aproximações narrativas de os estudantes situarem os conhecimentos didáticos relacionados à essência da prática profissional docente, transcendendo o mero aspecto tradicional da técnica pela técnica, Pimenta (2010) discute o acentuado aumento de pesquisas e abordagens da Didática que tratam dessa perspectiva, ou seja, do fazer, das ações para o ensino mais atreladas a um modo de ser professor e favorecer a

aprendizagem. Para Pimenta (2010, p. 34), essas perspectivas para a Didática têm potencial inovador, uma vez que dão vazão a uma “epistemologia da prática” e:

Vem apontando outras que darão significativo desenvolvimento para a área, mostrando caminhos orgânicos e convergentes para a ressignificação da Didática: o entendimento do ensino, objeto de estudo da didática, como fenômeno social, concreto, complexo e multirreferencial, e conseqüentemente a realização de pesquisas sobre professores e sobre contextos escolares considerados em suas múltiplas (e novas) determinações.

Os sentidos atribuídos aos conhecimentos de Didática coincidem, também, com os pressupostos que Ferraço (2012) menciona como uma rede de saberes, fazeres e poderes, frisando que:

Se faz importante pensar a Didática em meio as redes que são tecidas nos cotidianos das escolas, e em suas múltiplas relações espaço-temporais para além dos saberes disciplinares, envolvendo, como já foi dito, o currículo, a avaliação, a gestão, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, entre outros processos que se realizam na/com a Educação. (Ferraço, 2012, p. 109)

Em interface, portanto, a outras relações, contextualizamos, nas pistas narrativas, o lugar da Didática

nessa interação de saberes e encontramos, nos dizeres dos licenciandos, percepções e experiências diversas atreladas a outros saberes disciplinares/currículo/outros contextos da formação, evidenciando o segundo eixo analítico de nossa interpretação. O quadro 4, em destaque a seguir, demonstra as categorias e subcategorias do nosso segundo eixo de interpretação.

Quadro 4: Síntese das categorias e subcategorias 2

2) INTERFACES DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO INICIAL NA DIDÁTICA
<p><i>Mares curriculares diversos e contextos da formação inicial que perpassam a Didática:</i></p> <p>Saberes de outras disciplinas do currículo das licenciaturas. Questões formativas.</p> <p><i>Mares e mapas institucionais</i></p> <p>Saberes das áreas específicas/saberes de outras disciplinas pedagógicas, além de Didática/organização curricular dos cursos de licenciatura do IFRN/prática profissional/estágios/importância das disciplinas de metodologias de ensino.</p> <p><i>Outros ventos e outros mapas nas interfaces curriculares e didáticas:</i></p> <p>Experiências formativas em outros espaços educativos/projetos de pesquisa e de extensão/experiências extracurriculares em escolas, eventos, outras instituições.</p>

Fonte: Elaboradas pelas autoras do trabalho

Em face da necessidade de integração, apontadas pelos estudantes, identificamos, então, como eles sinalizam os contributos curriculares associados e complementares à condução, interação e participação de conhecimentos e saberes diversos à disciplina de Didática, conforme já explicitado pelo pensamento do licenciando João.

Princípios epistemológicos e formativos, tais como interdisciplinaridade, desenvolvimento científico pela pesquisa, construção de saberes e relações com a comunidade pelas experiências de extensão, vivências extracurriculares e espaços formais e não formais. Ademais, a apropriação e ressignificação da profissão pelos estágios supervisionados; tudo isso foi citado na maioria das narrativas como sendo, também, fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Nesses princípios, identificamos, outrossim, dimensões relativas ao que os estudantes esperam e idealizam como projetos profissionais para a futura carreira e as noções de identidade docente que vão sendo assimiladas, constituídas no processo formativo, tendo no duplo eixo – projeto/ identidade – subsídios que nos forneceu a terceira categoria de análise. Observemos o quadro 5:

Quadro 5: Síntese da categoria de análise 3 e suas subcategorias

3) PROJETO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE
<p><i>Razões e motivações para cursar licenciatura - aspectos biográficos:</i></p> <p>Pontos de partida e entrada na formação inicial/escolhas/caminhos de profissionalização por opção pessoal ou necessidade/oportunidades de momentos/realidades locais/recortes temporais biográficos nas escolhas/percepções e concepções sobre a profissão docente/saberes experienciais e representações socioculturais sobre ser professor/ valorização social e remuneratória do professor da Educação Básica no contexto brasileiro/oportunidades profissionais na carreira.</p> <p><i>Antecipações sobre a docência e o projeto profissional:</i></p> <p>Entendimento sobre as particularidades do ofício/internalização dos saberes necessários a profissão/procura por outras opções além do magistério/dificuldades da carreira/ esgotamentos da profissão/projeto profissional em paradoxos.</p> <p><i>Identidade docente na formação inicial:</i></p> <p>Consciência da importância da profissão/identidade docente ainda difusa/identidade constituída em pertencimento/noções claras sobre a profissão/noções em construção e problematização do fazer e do ser professor/gosta da profissão/não gosta/ já se vê como professor-a/ ainda não se vê como professor-a/identidades fragmentadas/ identidades assumidas/identidades em aprendizagem.</p>

Fonte: Elaboradas pelas autoras do trabalho

No projeto profissional, foram consideradas, além das antecipações e expectativas quanto a carreira e ao futuro, os modos de ser, de se ver, de fazer-se docente. Há um imbricamento potencial entre projetos e identidades profissionais que extrapolam os valores técnicos, científicos e acadêmicos, instrumentais, por passar, sobretudo, pela visão que o futuro profissional docente antecipa nas experiências que envolvem a profissão.

Assim, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) expressam que se o profissional docente não tem clareza da própria identidade profissional desde sua formação, isso pode gerar apatia, desconexão e distanciamento da profissão. Para isso, deve-se promover, desde a formação inicial, a criticidade, a capacidade de elaborar reflexões sistemáticas, o desenvolvimento da autonomia e autopercepção para produzir a profissão e produzir a si na profissão.

Nessa mesma linha de pensamento, Lopes (2015) aborda que a “primeira” identidade profissional, que se origina na formação inicial, torna-se um ponto central, visto que “a questão é compreender como a formação inicial interfere na identidade profissional dos estudantes da docência como um mediador entre a identidade pessoal em potencial, desenvolvida nessa etapa e na trajetória profissional seguinte²⁴.” (Lopes, 2015, p.234)

24 Livre tradução do excerto contido na obra de Silva e Aparício (2015), o qual se encontra em língua inglesa: “The issue is to understand how initial education interferes in the professional identity of student teachers, as a mediator between the potential personal identity developed to that point and the following professional trajectory.” (Lopes, 2015, p. 234).

Foram evidenciadas, nas narrativas, algumas dúvidas e negações quanto ao devir docente que se projeta, apesar de os licenciandos reconhecerem e valorizarem a profissão. Os fatos narrados nos propiciaram reflexões quanto a um momento inicial fragmentário das identidades e nos lembram que essas rupturas são reflexos, impactados, também, por uma crise identitária profissional coletiva (Dubar, 2006).

Destarte, a profissão docente vem vivenciando contextos de crise, impondo à socialização, valorização e *status* da carreira docente no Brasil uma forma frágil e pouco atrativa, acentuadamente, para atuar nas modalidades de ensino da Educação Básica. A identidade profissional docente se encontra no futuro a ser construído, porém, nas etapas essenciais da formação inicial ela se concentra, é e se faz presente.

Precisa, portanto, ser ressignificada, pois “uma identidade pode vir com metas constitutivas, cuja adoção por nós estabelece padrões para o êxito ou fracasso de nossos projetos.” (Appiah, 2016, p. 22).

Dessa maneira, apostemos no êxito, então, conforme o pensamento de Flores (2010, p.186) aponta:

é fundamental promover espaços para explicitar crenças e representações que os candidatos a professor trazem consigo para os cursos de formação inicial no sentido de as questionar de modo fundamentado e consistente; enfatizar a natureza problemática e complexa do ensino, fomentando a reflexão e a investigação sobre a prática docente e sobre os valores e propósitos que lhe estão subjacentes

como eixos norteadores da formação; problematizar o processo de tornar-se professor no sentido de uma (re) construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalecente nalgumas concepções de alunos – futuros professores) com implicações para a (trans) formação da identidade profissional; reconhecer que a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico (incluindo o período de indução) numa lógica de desenvolvimento profissional e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Das incompletudes que fazem parte do complexo e holístico processo formativo, como também das possibilidades de ressignificar as questões que envolvem o ser-professor/a, tecemos as presentes tramas nas nossas redes de síntese.

4 - Oceano de ser professor e o porto da didática: considerações finais sobre uma viagem que não cessa

Embora minhas estratégias sejam válidas, eu aprendi que não posso salvar o mundo com um quadro e um giz na mão, mas eu não ajudarei a acabar e enquanto eu tiver forças, irei contribuir com a Educação. À didática eu devo essa força de vontade, obrigada! (Jasmim, Curso de Biologia)

À Didática cabe a discussão de conhecimentos pertinentes ao ensino, o ato de ensinar, o binômio dialógico ensino-aprendizagem e suas relações históricas, socioculturais, políticas, procedimentais, metodológicas.

Nessa perspectiva, os sentidos e conhecimentos dos estudantes, manifestados nas narrativas, sinalizaram, então, um conjunto de apropriações e concepções que foram formadas ao longo da formação inicial, facultadas pela disciplina de Didática e em outras disciplinas e experiências que foram base de nossas subcategorias.

À guisa de resumo, podemos ressaltar alguns pontos que foram recorrentes em todas as narrativas no tocante aos referidos sentidos e que trazem, sobretudo, uma visão positiva da disciplina para a formação do professor. Os pontos abaixo discriminados retratam o que os estudantes pensam e revelaram sobre Didática:

- » Ensina a ser um bom professor
- » Ter boa didática é importante para saber ensinar, para uma melhor aprendizagem dos alunos
- » Uma boa didática auxilia a ser um bom professor
- » Metodologias e técnicas de ensino são essenciais
- » A didática ensina a ser um profissional prático, inovador, reflexivo
- » Didática (Metodologias de Ensino e Estágios) são disciplinas pedagógicas principais para a docência
- » Didática é fundamental para ser professor
- » A componente curricular de Didática contribui, significativamente, para a identidade profissional

Quanto à uma visão negativa da disciplina, das 43 narrativas que compõem nossa amostra analítica, encontramos, nos discursos, apenas 3 discentes com a mesma percepção:

- » A disciplina aborda muitas teorias
- » Didática é mais teórica do que prática
- » Didática deveria ser uma disciplina mais prática
- » Necessidade de aprender mais conteúdos práticos e metodologias voltadas para a atuação em sala de aula

Contudo, salientamos que, nessas percepções que indicaram um teor de crítica ao que consideraram bastante teórico no desenvolvimento da disciplina, nenhuma delas deixou de mencionar, nas narrativas, a sua relevância para a aprendizagem da profissão docente.

Resumindo e sistematizando os sentidos e concepções alcançados nas pescarias narrativas, em meio aos fios das redes, constatamos a riqueza e a potência das subjetividades, dos saberes e das idiossincrasias, presentes nas internalizações e reflexões dos estudantes, ilustradas na imagem que trazemos na figura 3 (fonte: autoras do trabalho):

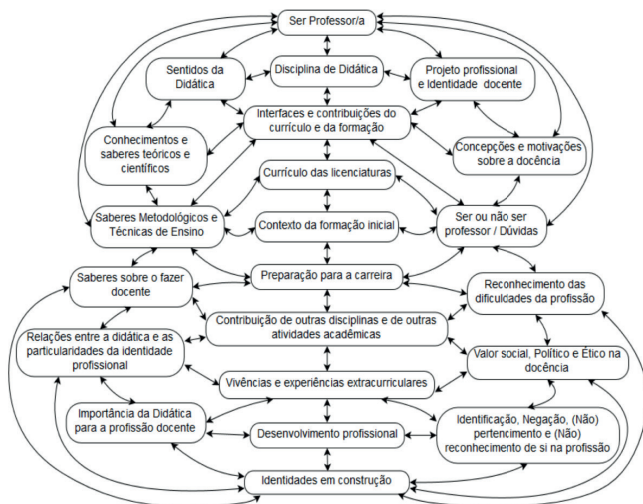


Figura 3: Rede de sínteses de sentidos e conhecimentos

Os pontos contidos na imagem-rede-pesca condensam e concentram sínteses de atributos e sentidos comentados em todas as narrativas discentes. Pontos esses em constante interconexão com as variadas dimensões da construção da docência, da identidade profissional, do papel da Didática.

Temos clareza de que essa rede é, também, mapa; por isso, a sua cartografia de sentidos e conhecimentos nos orienta a chegar ao nosso destino final: o volumoso oceano do ser professor.

Referências

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 11 ed. São Paulo: Cortez. Série Questões da nossa época. V. 8.

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra, PT: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica de análise de conteúdos. In Amado, J. (Org.) *Manual de investigação qualitativa*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Dossie da *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 3., p. 174-18, set/dez.

Appiah, K. A. (2016) Identidade como problema. In Sallum Júnior, B. [et al] (orgs). *Identidades*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: EDUSP.

Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Trad. Zuleide Alves Cavalcante.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. N. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla S. A.

Chené, A., Nóvoa, A., & Finger, M. (Org.) (1988). *Método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2011). *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU.

Cohn, G. (2016). Identidades problemáticas. In Sallum Jr. B.; Schwarcz, L. M; Vidal, D. e Catani, A. (Orgs.). *Identidades*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, EDUSP.

Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. de Maria da Conceição Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

Delory-Momberger, C. (2014). *As histórias de vida. Da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre e EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB.

Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Tradução de Alain François. *Revista Educação & Sociedade*, ano XIX, N. 62, Abril.

Dubar, C. (2004). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Canário, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (2005). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes.

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Tradução Catarina Matos. Porto, PT: Edições Afrontamento.

Ferraço, C. E. (2012). Possíveis tessituras entre currículo e didática: sobre conhecimentos, experiências e problematizações. In Libâneo, J.C e Alves, N. (Orgs.) *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Revista Educação*. V. 33. N. 3. Set./dez, 182-188.

Flores, M. A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Revista Perspectiva*. Florianópolis. V. 29. N. 1, 161-191.

Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*. V. 19. N. 59. Out./Dez.

Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.

Kaufmann, J.-C. (2004). *A invenção de si. Uma teoria da identidade*. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Epistemologia e Sociedade.

Libâneo, J. C. (2008). Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as didáticas específicas. In Veiga, I. P. A. & D'Ávila, C. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus.

Libâneo, J. C. (2010). O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In Franco, M. A. S. & Pimenta, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo. Edições Loyola.

Libâneo, J. C. (2011). Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação. In Longarezi, A. M. & Puentes, R. V. Panorama

da Didática: ensino, prática e pesquisa. Campinas, SP: Papirus.

Libâneo, J. C. (2012). Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In Libâneo, J. C. & Alves, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*.

Libâneo, J. C. (2013a). *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2013b). *Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil*. In Oliveira, M. R. S. & Pacheco, J. A. (Orgs.). *Curriculo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.

Lopes, A. (2015). From school teacher identity to teacher educator identity: identity studies giving hope to the profession. In Silva, A.M.C. & Aparicio, M. T. *International handbook of Professional Identities*. pp. 225-249.

Pimenta, S. G. (Org.) (2007a). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2007b). Formação de professores: identidade e saberes da docencia. In *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2010). *Epistemologia da prática ressignificando a Didática*. In Franco, M. A. S. & Pimenta, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo. Edições Loyola.

Placco, V. M. N., & Souza, V. L. T. (2012). *Saberes e trabalho do professor: que aprendizagens? Que formação?* In Ens, R. T., Vosgerau, D.S. & Behrens, M. A. *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2 ed. Curitiba: Champagnat.

Silva, A. M. C. (2005). *Formação e Construção de Identidades. Um estudo de caso centrado numa equipa*

multidisciplinar da Administração Pública. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Silva, A. M. C. (2007a). *Formação. Espaço tempo de mediação na construção de identidade (s)*. Coimbra: Ariadne Editora.

Silva, A. M. C. (2007b). Ser Professor (a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In Flores, M. A. & Viana, I. C. *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Cadernos CIEd. Centro de Investigação em Educação*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. pp. 155-164.

Silva, A. M. C. (2009). Percursos de formação e trajetórias profissionais: um estudo de caso. In *Educação, Sociedade & Culturas. Revista do Centro de Investigação e intervenção educativas*.

Silva, A. M. C., & Aparicio, M. T. (2015). *International handbook of Professional Identities*.

IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO DO IFRN

Nadja Maria de Lima Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte

Ana Maria da Costa e Silva

Instituto de Educação da UMinho

RESUMO: A investigação objetiva compreender relações entre identidade e desenvolvimento profissional de professores da educação superior tecnológica, visando qualidade social nos processos de ensino e aprendizagem, inserindo-se no paradigma qualitativo de natureza compreensiva e construtivista e focando em um estudo no Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (CSTCE) do IFRN. Abrange, sócio-historicamente, a política dos Cursos Superiores de Tecnologia, contextos curriculares do CSTCE, reflexões sobre identidade docente, currículo, saberes e formação docente fundamentados em abordagens críticas. Os contributos envolvem sistematizações identitárias perspectivadas em atuação crítico-reflexiva de fortalecimento da profissionalidade e do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Identidade Docente. Profissionalidade e Desenvolvimento Profissional Docente.

1. Introdução

Investigar a temática da identidade e desenvolvimento profissional docente numa abordagem qualitativa conforma-se em construção múltipla e multifacetada no tear investigativo das ciências humanas e sociais. Em parte, aproxima-se ao trabalho desafiador e criativo de tecer os fios e as dobraduras de uma grande peça (rede de conhecimentos) sem começo e sem desfecho determinados. A cada etapa tecida e entremeada, o aporte construído assume formas e vai se constituindo de importância, sentidos, beleza e valores epistemológicos, comparável ao trabalho de tecelãs. Vencidos os desafios desta investidura, os fios que foram dando cor, vida e forma apresentam-se como verdadeira tecedura investigativa.

As origens deste estudo se situam em inquietações e questionamentos acerca da profissão docente, calcadas no interesse de compreender percepções, valores e sentidos da docência na educação profissional e tecnológica brasileira, nomeadamente, em um grupo de professores que atua em contexto permeado de mudanças nas políticas educacionais, em esfera local e nacional. Ela surge do empenho em compreender significados atribuídos à docência na educação superior. Paralelamente, é impulsionado pela motivação para compreender o *modus operandi* de se desenvolver a docência do ensino superior tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Sobretudo, pretende-se desvelar sentidos atribuídos à (re)construção da identidade docente ou significados que constituem atuar na docência no ensino superior tecnológico.

Em especial, o presente estudo visa aproximar-se da docência na graduação tecnológica do IFRN, que, no contexto geral da educação profissional e superior, é um tipo de graduação que guarda múltiplas especificidades. Em conjuntura local, destaca as diversas mudanças curriculares e organizacionais. Em virtude da natureza compreensiva, o olhar investigativo centra-se em um curso que, desde suas origens, perpassa por ambiências pedagógicas de várias renovações identitárias. Em meio à efervescência curricular, estão os professores, um grupo de profissionais que vivenciam tais processos mutacionais, entremeados aos seus hábitos, anseios, idiossincrasias, perspectivas individuais e coletivas e contingências várias.

Investigar a identidade docente traduz-se em complexo desafio, notadamente por ser uma incursão no campo das subjetividades e intersubjetividades humanas, tornando-se um passeio pelo que se constitui de mais real e simbólico. Um verdadeiro incursão no campo das percepções, das vivências, dos sentimentos, das relações humanas e interações em contextos vividos pelos participantes da investigação. Com base em Dubar (1998), a construção da identidade profissional enquanto processo social constitui-se fundamentalmente no pensamento crítico contemporâneo, em que se faz presente e se recorre a vários conceitos inerentes à teoria da identidade (Dubar, 2006). Uma compreensão interligada, em rede, ao autoconceito, à categorização, à representação social, a protótipos e estereótipos, entre outros referenciais. Porém, na teia conceitual das identidades profissionais e individuais e na diversidade, um elemento permanece em comum: trata-se da dualidade da identidade para si e da

identidade para o outro, representando um paradoxo da individualidade (Dubar, 2005). Isso é uma característica singular que distingue um sujeito do outro e, ao mesmo tempo, o assemelha e/ou o identifica: um componente identitário que, por si só, é dual.

Estabelecidos os pressupostos teóricos, três questões conformam-se centrais na investigação:

I) Como os professores que lecionam no Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (CSTCE) constroem a identidade profissional de docente do ensino superior?

II) O que caracteriza a identidade profissional dos docentes que atuam no CSTCE?

III) Como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no ensino superior da área de Construção Civil do IFRN?

Assim, este tecido investigativo foi urdido, tomou corpo e forma sob os orientadores pentes teóricos, movidos pelo tear metodológico, pelos fios essenciais das contribuições dos sujeitos e, metaforicamente, traçado por mãos de tecelãs.

Buscando respostas às questões orientadoras, estabelecemos como objetivo geral compreender relações entre identidade e desenvolvimento profissional docente no CSTCE do IFRN, visando qualidade social no processo de ensino e aprendizagem. Tal declaração tem papel nuclear nesta investigação e se institui como elemento norteador de todo o trabalho. Nomeadamente, a pesquisa traz questões relativas à construção de sentidos do ser professor no referido curso do ensino superior tecnológico e acerca da política de desenvolvimento profissional docente neste nível de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Em desdobramento, estabelecemos passos consecutivos sob a forma de objetivos específicos, os quais pormenorizarão os alcances da investigação. São eles:

- a) Sistematizar percepções da identidade profissional docente no CSTCE/IFRN;
- b) Identificar saberes específicos da docência no ensino superior tecnológico;
- c) Identificar necessidades formativas dos docentes no CSTCE/IFRN;
- d) Explicitar limites e potencialidades do desenvolvimento profissional docente no CSTCE/IFRN; e
- e) Contribuir para a construção de referenciais pedagógicos para a docência no ensino superior tecnológico.

2. Problema da pesquisa

A oferta de nível superior nas instituições de educação profissional garantiu ampliação da função social, nas formas de organização e intencionalidades pedagógicas. Implicou também reestruturação interna tanto no currículo e na organização funcional quanto na formação docente, impulsionando adaptações e reconstruções identitárias por parte dos docentes e inovações no perfil dos estudantes, caracterizando um contexto de mudanças que, conseqüentemente, trouxe novas demandas nos saberes e práticas individuais e coletivas nessas instituições. O IFRN é partícipe dessas mudanças em toda a sua dinâmica curricular. Por ser uma Instituição que, por quase cem anos, atuou com formação de nível técnico e abraça outra política educacional com específicas imputações curriculares

e novas exigências para a docência, compreender seu constructo identitário para nele se movimentar assume vital importância em diversas instâncias.

Outro cenário complexo na identidade de docentes da educação profissional, em específico os que atuam nos CST, diz respeito à inserção na docência. Em sua maioria, os docentes são oriundos de outra profissão com formações em bacharelados e/ou pesquisadores. Em geral, o quadro de pessoal dos Institutos é composto por engenheiros, administradores, médicos e diversos outros profissionais em virtude do vasto campo formativo dessas instituições. Mesmo com amplo conhecimento na área de bacharelado ou formação especializada, esses profissionais não possuem formação ou conhecimento específico da área pedagógica e mais particularmente, do ensino superior. São transformados em profissionais do ensino por meio do recrutamento em concurso público e da própria vivência na docência. Nos inquieta compreender como se dá o processo de identificação desses profissionais na profissão docente, sob três eixos da identidade profissional: as formas de ser e estar na profissão; a natureza social e a construção dos saberes específicos para a prática educativa.

3. Enquadramento teórico

Construímos uma reflexão que transcorre entre desafios, possibilidades e impossibilidades da docência no CSTCE, perpassando vários contextos da educação superior, educação profissional e cursos superiores de tecnologia. Nessa elaboração, articulamos diálogos entre

os participantes da investigação (contexto) e referenciais teóricos sobre identidade, identidade profissional docente, docência na educação superior e respectivos desafios dessa atuação, guardando-se uma particular atenção à docência nos CST e ao campo da educação profissional no Brasil. Para tanto, recorreremos aos contributos de autores como Dubar (2005, 2006); Silva (2005, 2007); Silva e Aparício (2015); Zabala (2004); Freire (1996); Roldão (2005, 2007); Nóvoa (1992, 2008); Tardif (2002); Garcia et al (2005); Pimenta e Anastasiou (2002); Leite e Ramos (2012), Almeida (2012), entre outros.

Compreendemos a identidade profissional docente enquanto construção social estruturada por múltiplos aspectos fundantes, como classe social, história de vida, valores, gênero e formação profissional (Garcia *et al*, 2005). Assim, a subjetividade do profissional docente é composta por uma mescla de teorias, vivências, experiências, crenças e valores cotidianamente. Conforme Silva (2007, 2005), o lugar onde o profissional constrói respostas para os desafios impostos pela prática se desdobra e se amplia continuamente.

No âmbito da (re)constituição histórico-curricular da educação superior, consideramos de suma importância a contextualização das políticas para este nível de ensino no Brasil desde os períodos republicanos, perpassando pelos sombrios anos de ditadura militar e situando-se nas políticas nos anos 1990. Neste histórico, demarca-se um percurso de exclusão e predominância de práticas antidemocráticas quanto ao acesso e à permanência com êxito na educação superior, para os filhos da classe trabalhadora, bem como

práticas de políticas compensatórias e de reforço à dualidade na educação pública brasileira, conforme contributos de Lima (2002, 2005); Brandão (2007, 2009). Embora existam avanços e recuos, constata-se um histórico não muito diferente das políticas contemporâneas, guardadas as especificidades.

Sob o enfoque do histórico dos CST no IFRN, especialmente, destacamos os processos de elaboração e implementação destes cursos em cada área profissional, suas origens e trajetórias de reformulações curriculares com respectivos registros documentais de criação e adequações. Esse processo resgata uma trajetória de cursos, permeada de redefinições curriculares e de entraves político-pedagógicos neste nível de formação, que demarcam elementos imprescindíveis à compreensão da docência no ensino superior tecnológico.

Em específico, discorrer sobre a história do CSTCE/IFRN traz conhecimentos relevantes da trajetória que contribuem significativamente para a compreensão da realidade educacional vigente em diversas esferas do desenvolvimento curricular e da docência. Constitui-se em indicadores de formação docente, saberes da docência, profissionalidade e desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior.

Na construção analítica e de sistematização desta investigação, perspectivamos a docência como uma construção social, produzida por ações individuais e do conjunto dos atores sociais, os próprios docentes. Ela possui uma realidade dinâmica e contingente, fundamentada em ações coletivas que demandam formação

continua no exercício profissional. Tal exercício requer tanto conhecimentos de áreas específicas quanto aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente (Veiga, 2006).

Em extensão, corroboramos com Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004) entre outros, que caracterizam a docência na educação superior como uma atividade complexa, a qual mobiliza três dimensões fundamentais: a profissional, a pessoal e a dimensão organizacional, que se entrecruzam e se metamorfoseiam nas mais diversas formas da atividade docente.

Quanto às concepções dos saberes da docência, nos afiliamos às elaboradas por autores como: Shulman (1986), Tardif (2000; 2002), Freire (1996), Cunha (2004), dentre outros estudiosos da temática. Em Tardif (2002), o saber docente se constitui em um saber plural, proveniente da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formativas); de saberes disciplinares (correspondentes ao vasto campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); saberes curriculares (referentes à gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser difundidos aos estudantes) e saberes experienciais (originário do trabalho cotidiano e de socializações). Explicitar tais concepções tem a finalidade de demarcar a profissão e a profissionalidade docentes.

No que se refere à profissionalidade docente, esta é compreendida como o conjunto de características de uma profissão que reúne um grupo específico de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional da docência. Ela se configura como a base para a profissionalização, o que

implica o alcance de um espaço autônomo, específico de uma profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade (Ramalho; Nuñez & Gauthier, 2004), envolvendo também o mundo do trabalho e respectivas inter-relações com o desenvolvimento profissional, a autonomia pedagógica e condições de valorização da profissão docente. (Zabalza, 2004; Roldão, 2005; 2007).

Por fim, a compreensão de desenvolvimento profissional docente abordada neste estudo ancora-se no movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional docente (DPD), se institui como um processo de constituição do sujeito, no âmbito de um dado espaço profissional. Um processo de construção permanente, de vir a ser, portanto, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa, perspectivada, neste sentido, a partir de Ramos (2010), Day (1999, 2004), Herdeiro e Silva (2008), Flores (2015) e outros.

Na educação superior, o desenvolvimento profissional docente fundamenta-se na problematização dos fazeres e saberes envolvidos na docência; enfatiza o desenvolvimento profissional do professor concebido na organização de espaços que possibilitem ao docente refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação superior; e realça a possibilidade de intercâmbios profissionais, de pesquisas e de práticas interdisciplinares, bem como promove a diversidade e o protagonismo pedagógico nas instituições de ensino superior (Almeida, 2012).

4. Metodologia

A investigação se sustenta no paradigma emergente que considera o sujeito um ser complexo e integral, valoriza a relação entre sujeito e objeto e suas inter-relações no mundo (Bohm, 1992; Prigogine, 2011; Santos, 2000, 2009; Morin, 2007). Segundo Morin (2007), este novo paradigma da ciência impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento no intuito de reintegração do todo e compreende o sujeito imerso em um mundo cheio de incertezas, contradições, conflitos, desejos e desafios sob a lente da complexidade, capaz de integrar diversos aspectos.

Tomando por base as complexidades inerentes à temática, optou-se por um enquadramento teórico capaz de dialogar com a problemática ou aproximar-se dela, a fim de construir proposições para questões da investigação. Imergir na temática da identidade profissional implica tratar como matéria primária ou essencial as opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas na ótica dos atores em suas dinâmicas intersubjetivas (Minayo, 2010). Nessa perspectiva, a relação sujeito-objeto é considerada indispensável ao processo de construção do conhecimento. Impõe a ampla visão de ciência, múltipla, inacabada e contextual. Essencialmente, vinculada às condições históricas concretas dos sujeitos.

Inscreve-se, portanto, numa perspectiva multimetodológica, centrando-se na fenomenologia, na hermenêutica e articulada à heurística e ao método dialético. A partir desses referenciais teóricos, utilizamos procedimentos metodológicos pautados na pesquisa qualitativa de natureza

compreensiva, analítica e interpretativa, incidindo num estudo exploratório. A pesquisa se delineia como uma investigação do tipo estudo de caso em educação, adotando-se técnicas específicas de coleta e análise de dados, coerentes com a problemática levantada.

Orientada pelo paradigma qualitativo, os caminhos metodológicos assumiram características de investigação exploratória e descritiva do tipo estudo de caso, utilizando-se a análise documental, observação participante, narrativas orais e escritas e realização de grupo focal, definidas como técnicas de pesquisa e instrumentos de coleta de informações mediante a temática por dialogar com questões identitárias de subjetividades e intersubjetividades. Com base nos referenciais, buscamos exteriorizar subjetividades dos sujeitos participantes, trabalhar com compreensão, percepções, sentimentos e valores. Reconstruir e atribuir sentidos às experiências pessoais, de modo reflexivo, foi a tônica da coleta de dados por meio das narrativas escritas e no grupo focal, que possibilitou fluidez no diálogo, trocas subjetivas, interação expressivas do pensamento divergente e convergente.

Na organização das informações e análise dos dados, recorreremos à categorização emergente, estruturada em frequente comparação, interpretação e à análise contextual do discurso à luz de autores como: Demazière e Dubar (2004); Maroy (1997); Hiernaux (1997); Laville e Dione (1999).

Por fim, elaboramos sínteses da temática em profundidade, constituindo-se categorias básicas de análise inerentes ao corpus teórico, quais sejam:

- a) Características do trabalho docente;
- b) Identidade docente; e
- c) Desenvolvimento profissional docente.

Tais categorias foram fundantes para a materialização e sistematização dos resultados do estudo, além de recorrermos à triangulação entre referenciais teóricos, narrativas dos sujeitos e questões do estudo.

5. Principais resultados

O estudo possibilitou-nos construir uma reflexão sobre necessidades de se compreender representações sociais confrontadas com as práticas de ensino nos âmbitos do poder, do saber próprio da profissão, da clareza da função social desempenhada e do sentido de comunidade profissional ou seja, uma verdadeira rede de relações socioprofissionais. Perspectivamos tal compreensão, inspiradas em Roldão (2005), sedimentada em quatro descritores da profissionalidade docente, quais sejam: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade docente; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza pedagógica; o poder de decisão e autonomia sobre o trabalho desenvolvido e; o sentimento de pertença a um corpo coletivo que compartilha, regula e defende o saber da profissão.

No percurso narrativo e analítico, os participantes revelaram claramente a identificação com a profissão docente e com o exercício dessa função no curso e na instituição a que pertencem; destacam saberes específicos e indispensáveis à atividade e sua natureza pedagógica; revelam dificuldades

de desenvolverem a proposta do curso por vários aspectos, dentre eles a própria falta de identidade da instituição; vivenciam implicações pedagógicas na prática curricular, decorrentes de lacunas na identidade do CSTCE enquanto nível de ensino e formação não consolidados; e apontam, ainda, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do curso, impulsionadas por um amplo contexto de não identidades e falta de identificação dos próprios estudantes com o curso.

Na expressividade dos participantes da investigação, realça-se também o contraponto. É revelado, notadamente, o respeito pela profissão docente, o sentimento positivo em ser professor na instituição IFRN, assim como a satisfação de atuar no campo da Educação profissional e Tecnológica (EPT), na área de engenharia civil. Embora seja explícita a compreensão da valorização profissional em uma instituição que goza de histórica tradição e reconhecimento social, uma série de constrangimentos e fragilidades relativas ao desenvolvimento curricular permeia o CSTCE: são destacadas a falta de reconhecimento social do curso no contexto econômico e acadêmico local, bem como dificuldades dos docentes em lidar com a desmotivação e desinteresse dos estudantes.

Porém, estão presentes críticas ao modelo específico de CST e à atuação docente em diversas modalidades de ensino na EPT, configurada por ser uma instituição pluricurricular. Os docentes reafirmam críticas às constantes mudanças ou renovações curriculares e identitárias vivenciadas na docência do CSTCE e pela própria Instituição. Neste campo relativo ao poder de decisão nas questões curriculares e

de autonomia sobre o trabalho desenvolvido, eles apontam para limitações por não poderem tomar decisões quanto à oferta do referido curso tecnológico e registram insatisfações e desejo de atuarem em outro tipo de curso superior.

Por estas razões, tais participantes demandam um repensar da oferta formativa de nível superior na área profissional e enfocam a mudança de atuação no CSTCE para uma graduação em engenharia. Também evidenciam a necessidade de novos estudos sobre o currículo do curso e a possibilidade de ofertá-lo como pós-graduação. As reflexões evidenciaram a falta de preparação na formação inicial dos professores para a docência do ensino superior, bem como destacam as lacunas na formação contínua a ser proporcionada pela instituição, com o fim de lidar com as especificidades do campo pedagógico da docência na educação superior. No plano individual, tais necessidades são negadas e na discussão coletiva do grupo, as lacunas formativas no campo pedagógico são reconhecidas e apontadas como necessidades a serem supridas. Em síntese, compreende-se uma identidade docente (re)construída por um universo de não-identidades.

Considerando-se os aspectos políticos na discussão da profissionalidade docente, é relevante destacar que os professores detêm o sentimento de pertencimento a um coletivo que compartilha, se mantém coeso, procuram tomar decisões conjuntas e se fortalecem a atuação profissional. Sentem-se unidos por essa identidade. Reconhecem a importância desta compreensão para a autonomia no desempenho da função e no poder de decisão sobre as atividades desenvolvidas, inclusive, por realçarem

preocupação com o currículo onde atuam e com o saber próprio da docência, que compreende os saberes específicos, os da experiência e os do campo pedagógico.

Sob o enfoque da organização profissional e de contribuição do estudo para o desenvolvimento profissional docente, concebemos graficamente o ciclo de fragilização da profissionalidade docente e as consequências da semiprofissionalidade, que viabilizam o enfraquecimento da profissão docente.

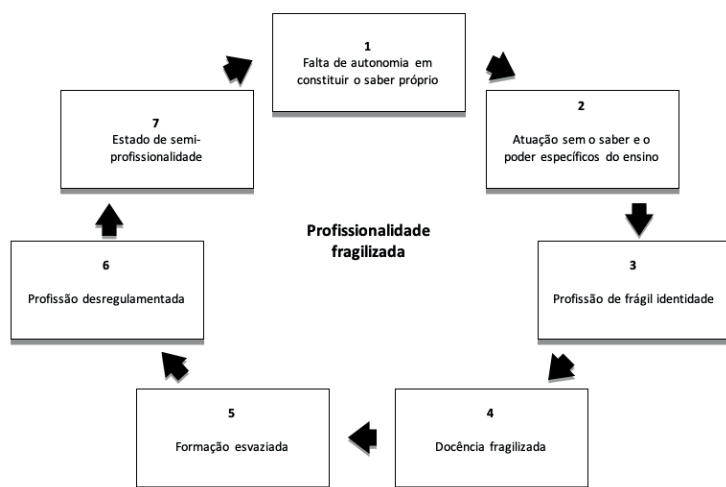


Figura 1: Ciclo de fragilização da profissionalidade docente, a partir de Roldão (2005)
Fonte: elaboração da própria investigadora, a partir de Roldão (2005), entre outros estudos.

Suplantar a vigência de tal ciclo na dinâmica de um grupo de professores significa efetivamente fortalecer a identidade profissional docente no presente, além de lançar bases estruturantes para um autônomo desempenho profissional.

No que concerne ao desenvolvimento profissional dos docentes do CSTCE, as questões do estudo compreendem conceitos, percepções e contextos de políticas implementadas na docência da educação superior e seu potencial para responder às necessidades relativas à profissionalidade docente no CSTCE, além de responder às exigências de condições materiais, físicas e de gestão. São reflexões que contribuem para o estabelecimento da docência na educação superior, enquanto profissão no mais amplo sentido e significado. Primam pela qualidade da formação continuada dos professores voltada para o atendimento às demandas contemporâneas da educação superior em articulação aos designios e especificidades da docência nos CST e nomeadamente, no CSTCE.

Ademais, destaca-se a preocupação com um atendimento de qualidade aos estudantes do CSTCE com base em: profícuo desenvolvimento curricular, valorização das práticas docentes em todo o seu contexto de atuação pedagógica, atualização do currículo e adequação deste à realidade local, considerando a satisfação dos estudantes e as respostas em conformidade às exigências do mundo do trabalho e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Destaque-se ainda, preocupações inerentes à profissionalização da docência nos CST, no âmbito das instituições de EPT.

Desse modo, dando mais feições ao desenvolvimento profissional no CSTCE, apontamos que, neste recorte da investigação, se interligam demandas fundamentais como: atendimento às questões identitárias de formação e profissionalidade docente no CSTCE; quanto ao poder de decisão nas proposições curriculares, fortalecimento da

identidade do curso e da identidade da instituição ofertante; reflexões sobre o tipo de curso de nível superior a ser ofertado na área de Construção Civil; escuta aos docentes enquanto sujeitos do processo; além de escolha e promoção de atividades de formação continuada; incluindo formação pedagógica. Sobretudo, que tais questões estejam adequadas às vivências e necessidades do curso e dos professores.

Considerando os aspectos levantados na discussão, realçamos que o processo de desenvolvimento profissional dos docentes do CSTCE, comparado a uma rede relacional, envolve tanto conhecimentos, fazeres, formação, quanto suas interfaces com o reconhecimento social da profissão, na perspectiva da permanente (re)organização social do trabalho docente. Consubstancia-se na cotidianidade da docência do CSTCE na localidade investigada e na (re)construção do *ethos* na docência no ensino superior tecnológico e em suas relações com a realidade vivida.

Ela requer, portanto, a conquista de espaços de autonomia favoráveis a essa constituição, tendo o desenvolvimento profissional docente como um lugar socialmente, reconhecido e valorizado. O que nos conduz a refletir sobre o desenvolvimento profissional como um processo capaz de interligar identidade profissional, formação, saberes e profissionalidade, além de mobilizar as várias nuances da profissão docente e suas bases teórico-práticas da docência do ensino superior. De acordo com os autores estudados, este forte elemento favorecedor, se inscreve na (re)construção de uma pedagogia do ensino superior, capaz de subsidiar posturas e práticas que respondam aos novos desafios da docência neste nível de ensino, constituindo-se, assim, em uma rede relacional de saberes e fazeres.

O cenário descrito envolve processos de (re)construção identitária dos docentes, descortinando relações tênues entre questões de identidade profissional, saberes, formação e desenvolvimento profissional no ensino superior tecnológico. Relações inseparáveis, onde tudo se imbrica e somente um olhar crítico, dialógico e abrangente sobre as políticas e ações pedagógicas implementadas poderá evidenciar e atender a tantas particularidades e idiossincrasias que sempre alcançam a identidade profissional docente.

6. Considerações finais

O trabalho contribui com uma gama de análises pedagógicas e estudos identitários sobre a docência na educação superior; realça reflexões pertinentes da identidade e valorização da enquanto profissão; traz referencial teórico-metodológico para uma pedagogia do ensino superior tecnológico no IFRN; e apresenta contribuições contextualizadas de desenvolvimento profissional docente.

Em primeiro plano, buscamos construir um conjunto de saberes que se assemelha a um quadro de referências sobre o “ser professor no CSTCE do IFRN”. Tais referenciais consideram concepções teóricas acerca da identidade profissional docente, percepções e sentidos da docência no CSTCE, questões conceituais e vivenciais sobre saberes da docência, além de desafios e possibilidades da formação docente no curso em evidência e na educação superior em geral.

Os registros históricos e o conhecimento da trajetória da educação superior tecnológica no país, no IFRN e, nomeadamente, do CSTCE, sinalizam questões

determinantes da atuação docente. Apontam para a constituição de indicadores de profissionalidade docente nesta área, bem como assinalam para a visibilização de necessidades a serem trabalhadas no desenvolvimento profissional dos docentes deste curso.

Em coerência com os referenciais teórico-metodológicos, as contribuições elencadas foram forjadas sob a noção precípua de inconclusão ou de conclusões provisórias. Assim, refletimos que as considerações tecidas nas seções discorridas, não pretendem responder, de modo cabal, às questões iniciais e aos contextos construídos, nem esgotam as inquietações decorridas na investigação. Porém, elas se traduzem em uma aproximação compreensiva da docência do CSTCE do IFRN, de feições identitárias e com enfoque no desenvolvimento profissional docente do ensino superior e apresentam-se, sobremaneira, como ponto de partida para ações de fortalecimento da docência no ensino superior tecnológico, ressaltando práticas de formação crítico-reflexiva na Instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. I. D. (2012). *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo, SP: Cortez.

Brandão, M. (2007). Cursos Superiores de Tecnologia: Democratização ao Acesso ao Ensino Superior? *Trabalho Necessário*. 5(5), 1-15.

Brandão, M. (2009). *Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Cunha, M. I. (2006). Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de Estudos curriculares*, 4(1), 67-84.

Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 19(62), 13-30.

Dubar, C. (2005). *A socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura (31ª ed.). São Paulo, SP: Paz e terra.

Garcia, M. M. A., Hypólito, A. M., & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 45-56.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Dezin

& Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.

Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 07-27.

Lima Filho D. L. (2005). A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação profissional: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, 23(2), 349-380.

Lima Filho, D. L. (2002). *A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação, Florianópolis, Brasil.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2000). Os professores e a história da sua vida. In A. Nóvoa (Org.). *Vida de professores*. (2ª ed.). Porto, Portugal: Porto.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo, SP: Cortez.

Ramalho, B. L.; Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios* (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Sulina.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 108-126. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Silva, A. M. C. (2005). *Formação e Construção de Identidade(s). Um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar*. (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Silva, A. M. C. (2007). *Formação: espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra, Portugal: ARIADNE Editora.

Silva, A. M. C. (2015). The Construction of Professional Identities in the Contexts of Work. In A. M. Silva & M. Aparício (edits.), *International Handbook about Professional Identities* (pp. 203-222). USA: Scientific & Academic Publishing.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (4ª Ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244.

Veiga, I. P. A. (2006). *Docência universitária na educação superior*. Recuperado em 11 de maio, 2016, de <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/porta1/downloads/2130.pdf>.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Minayo M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed.). São Paulo, SP: Editora Hucitec.

Bohn, H. A. (2005). A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. *Revista Investigações em Linguística aplicada e Teoria Literária*, 17(2), 97-113.

Prigogine, I. (2011). *O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da natureza* (2ª Ed.). São Paulo, SP: Editora Unesp.

Santos, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto, Portugal: Afrontamento.

Santos, B. S. (2009). *Um Discurso sobre as Ciências*. (12ª Ed.). Porto: Afrontamento.

Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo* (3ª Ed.). Porto Alegre, SP: Sulina.

Ramos, K. M. C. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre as atualizações da atualização pedagógico-didática*. Porto, Portugal: Universidade do Porto Editorial.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. ANAIS (Actas) VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos (pp.60-65). Brasil: Universidade de Santa Catarina Internacional.

Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFRN, BRASIL

Rejane Bezerra Barros

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte

Betania Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Isabel Maria da Torre Carvalho Viana

Instituto de Educação da UMinho

RESUMO: O estudo aborda a formação e atuação didático-pedagógica de professores bacharéis, com formação em áreas específicas, não orientada para a docência, no âmbito do IFRN, Brasil, tratando-se de estudo de caso. Segue a abordagem da pesquisa quali e quantitativa, numa perspectiva complementar. Analisa a visão de professores sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional e a atuação docente. Recorre à análise documental, ao uso de questionário, entrevista e grupo focal. Parte da premissa que a docência como profissão pressupõe o domínio de uma base de conhecimentos teóricos/pedagógicos, didáticos e metodológicos ademais dos conteúdos curriculares do campo de atuação. Apresenta uma proposta de Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes da Instituição, já em curso, como parte dos resultados do estudo.

Palavras-chave: Formação Docente. Desenvolvimento Profissional. Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Identidade Docente.

1 Introdução

O papel do professor para o desenvolvimento humano e cidadão do educando, enquanto ser social, pressupõe uma formação consciente, vislumbrando-se contribuir para as mudanças e a transformação social. Nesse sentido, o presente estudo apoia-se no pensamento Freiriano (1996), ao considerar a importância da educação profissional na perspectiva da formação integral, promotora de oportunidades para a transformação das trajetórias de vida dos sujeitos.

No cenário em que se insere o professor e as instituições educativas na atual sociedade, tomamos como objeto de estudo a formação e a atuação didático-pedagógica de professores bacharéis que lecionam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. A partir da Lei n. 11.892/2008 –que instituiu essa importante Rede, os Institutos Federais assumiram nova institucionalidade e ampliaram a sua função social, na condição de instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*. Assim, com a expansão dessa Rede a partir do ano 2008, novos *campi* foram construídos, ampliou-se o número de cursos e de vagas em diferentes níveis de ensino, realizou-se concursos para a contratação de servidores, investiu-se em novas instalações e equipamentos, dentre

outras ações. Assim, são visíveis as mudanças nas instituições da Rede Federal, notadamente no Estado do Rio Grande do Norte, embora sua expansão apresente desafios ainda pouco analisados.

Ao perseguir a problemática da formação e atuação docente, o estudo traz à tona um problema vivenciado pelo IFRN e pelas demais instituições da Rede: a falta da formação pedagógica dos professores bacharéis e dos professores não licenciados, profissionais graduados ou pós-graduados em áreas específicas, cuja maioria assume a docência sem ter tido uma formação orientada para o exercício da docência. Não é exigido, no momento dos concursos para o cargo de professor e professora da educação básica, alguma experiência laboral como docente.

Esses professores ingressam na Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) por meio de marcos regulatórios específicos (Lei Ordinária n. 12.772 de 28/12/012)²⁵. Apoiados nessa legislação, os docentes adquirem legitimidade para lecionar em diferentes níveis e modalidades de ensino, reforçando a premissa difundida por Shulman (1986), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) de que tem prevalecido, em alguns contextos, a prerrogativa do exercício da docência estar focada no domínio do conteúdo disciplinar.

25 A Lei 12.772/2012 rege a carreira do Magistério Federal, incluindo o Plano de Carreira e Cargos do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). De acordo com a referida Lei, os docentes de Carreira EBTT devem atuar tanto no ensino básico como no ensino superior, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades “inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica”.

Nessa perspectiva, o magistério dos docentes dos IFs os quais lecionam disciplinas técnicas prescindem, portanto, de formação pedagógica adquirida em cursos de licenciatura que, segundo a legislação brasileira em vigor – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996 - é requisito para aceder à docência no âmbito do ensino básico²⁶. A maioria desses professores inicia e permanece na docência sem formação pedagógica, o que, nesta pesquisa, é considerado como uma contradição do ponto de vista legal e, certamente, com risco de prejuízos para o processo do ensino e aprendizagem.

Essa ausência de formação para atuar principalmente no âmbito da educação básica contribui para a precarização do exercício da docência, uma vez que as atividades inerentes a esse campo de profissionalização requerem o domínio de uma base de conhecimentos teóricos/pedagógicos, didáticos e metodológicos ademais dos conteúdos curriculares da área de atuação. Essa precarização traz repercussões para o processo de ensino e aprendizagem, uma dinâmica que envolve os próprios professores, os estudantes e as prerrogativas institucionais assumidas pela Instituição a respeito do seu compromisso social como agente formadora e potencializadora de mudanças na trajetória de vida daqueles que a ela acedem.

26 Após a defesa da tese cujo artigo é um recorte, esse requisito sofreu mudança a partir da Lei n. 13.415, de 2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a alteração dos artigos que tratam da organização do currículo do Ensino Médio, foram criados cinco itinerários formativos e abriu-se a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber para atuar como docente no quinto itinerário formativo que é voltado para a formação técnica e profissional, conforme previsto no Inciso IV do artigo 61 da referida Lei.

Partindo de uma análise mais ampla (tese doutoral) sobre a visão de *professores bacharéis* acerca da dimensão profissional e pedagógica e sua interface com as áreas específicas de atuação dos docentes no IFRN/Natal, o presente artigo traz como recorte os seguintes objetivos:

a) Analisar a política de formação de docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica à luz de documentos institucionais;

b) Caracterizar o perfil profissional dos *professores bacharéis* e demais professores não licenciados do IFRN, considerando a trajetória formativa e laboral;

c) Evidenciar necessidades formativas de *professores bacharéis* para o exercício da docência; e

d) Revelar a implementação de um Programa de Formação e Atualização Pedagógica como contributo para a política interna de formação continuada, visando apoiar a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional dos professores do IFRN.

Destaca-se que, no recorte aqui descrito, são evidenciados os principais resultados que possibilitaram o alcance do último objetivo do estudo, considerando-se especialmente a fala dos inquiridos a respeito de referentes para a elaboração de uma proposta formativa voltada para a formação pedagógica dos professores, a ser implementada na Instituição como política interna de formação continuada no contexto de trabalho – O Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes do IFRN. Enfatiza-se como embasamento teórico os estudos sobre formação docente, desenvolvimento profissional de professores, saberes docentes, necessidades formativas dos professores e políticas públicas para a formação docente na EPT.

Reitera-se a premissa de que a formação docente no âmbito do IFRN pressupõe conhecimentos e saberes inerentes à docência como profissão. São esses conhecimentos, saberes - práticos, curriculares, disciplinares, didáticos, pedagógicos e da experiência, entre outros - que potencializam a identidade docente, seu processo de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, contribui para elevar a qualidade do processo educativo e formativo dos alunos. Corroborando com as ideias de estudiosos como Nóvoa (2009); Flores e Viana (2007); Day (2001; 2007); Ramalho e Nuñez (2014); Tardif (2002); Shulman (1986); dentre outros, salienta-se que a base de conhecimentos requerida para a profissão docente, que não se pauta apenas no domínio do conteúdo e na titulação elevada daqueles que acedem à docência, favorece uma mudança nas atitudes dos professores que possibilitam novos conhecimentos, novas maneiras de tratar do fenômeno ensino e aprendizagem.

2 Enquadramento teórico

No contexto educacional brasileiro, os avanços e retrocessos ocorridos são frutos de muitos embates na busca por uma educação pública de qualidade formativa e social. Um exemplo disso foi o longo processo de discussões para aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 a 2024, cuja execução das vinte metas estabelecidas se apresenta como um grande desafio. No plano da formação de professores, alguns marcos regulatórios, programas e projetos têm sido implementados pelo governo federal, especialmente nas duas últimas décadas.

O país procura apoiar-se nos princípios e orientações norteados por instituições internacionais em que o Brasil é signatário (ONU, UNESCO, OIT e OEI). Portanto, os documentos oficiais (Lei Diretrizes Básica da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros) têm incorporado referenciais com importante impacto para as políticas públicas. No entanto, a concretização das demandas não têm sido suficientemente efetivadas, pois estudos revelam que as mudanças se situam no plano teórico. Várias delas têm sido ações de caráter emergencial, não se caracterizando como políticas públicas efetivas e perenes. Cabral Neto (2009) revela que essa situação faz parte da conjuntura atual da sociedade, em que impera o processo de mundialização da economia e a sua influência nas definições das políticas públicas orientadas em função do desenvolvimento econômico nos diferentes países, especialmente, nos países considerados em desenvolvimento.

No contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, apesar dos documentos regulatórios estabelecerem a obrigatoriedade de formação adequada à docência para os professores da educação básica em cursos de licenciatura ou em programas especiais de formação pedagógica para professores graduados não licenciados, inexistem políticas públicas e ações sistemáticas em nível nacional propostas para viabilizar essa formação. Nesse sentido, este estudo enfatiza a importância dos conhecimentos pedagógicos buscando compreender a concepção que têm os professores bacharéis acerca da dimensão profissional e pedagógica da docência,

procurando identificar as necessidades formativas e os aspectos intervenientes da formação profissional inicial, na prática docente.

Discutindo sobre as perspectivas e os desafios da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, Machado (2008) faz um resgate histórico, situando o problema do ponto de vista da legislação, desde o início das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas pelo Presidente da República Nilo Peçanha, em 1909. Fica evidenciado o problema da falta de professores especializados para esse campo educacional, uma demanda que perdura até os dias atuais e que vem crescendo ao longo da história. Ademais, a autora salienta que, em nível macro, a formação pedagógica para professores da EPT sempre ocorre de forma especial, assumindo um caráter emergencial e provisório.

As dimensões centrais do estudo foram analisadas à luz de teóricos como Freire (1996); Machado (2008); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Nóvoa (2009); Flores e Viana (2007); Day (2001; 2007); Ramalho e Nuñez (2014); Tardif (2002); Garcia (1999; 2009); Pacheco e Morgado (2002); Fullan e Hargreaves (2001), dentre outros. Parte-se da premissa de que ser professor(a) requer um saber profissional plural advindo da dinâmica formativa (formação inicial e continuada), das experiências e das concepções pessoais construídas e vivenciadas pelos professores ao longo da carreira. Dessa forma, entende-se que a atuação profissional se concretiza no desenvolvimento do currículo, na organização do processo de ensino e aprendizagem. Acrescentam-se, ainda, fatores atitudinais representados pelos gestos e funções profissionais no cotidiano da prática

e na interface com as diretivas do sistema educacional, influenciando e comprometendo o professor com formas de interpretar e viver a profissão e os aspectos determinantes da profissionalização do coletivo.

O contexto de mudanças em que os professores estão inseridos, em meio às inúmeras reformas políticas e curriculares, tem provocado uma (re)definição da profissionalidade e do profissionalismo docente, interferindo na sua identidade (Ramalho *et al*, 2003; Flores, Day & Viana, 2007). Nesse processo, ganham relevância aspectos como a aprendizagem contínua, as culturas colaborativas, o trabalho com projetos e a compreensão dos papéis atribuídos aos professores atuando na sala e aula. Por outro lado, a profissionalização e suas dimensões (profissionalidade e profissionalismo) apresentam uma certa ambivalência e conflito relacionados, principalmente, ao aumento da burocracia e à falta de compreensão dos processos de mudança, o que representa um desafio para às identidades existentes.

Estudos desenvolvidos por pesquisadores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Tardif (2002), Nóvoa (2009), Pimenta (2007), Flores e Viana (2007), Day (2001), dentre outros, evidenciam que os saberes da docência articulam os saberes da experiência de vida e laborais aos saberes científicos sistematizados a partir de conhecimentos próprios e essenciais para o desempenho da atividade docente, incluindo-se, nesse repertório, os conhecimentos didáticos e pedagógicos. De acordo com essa premissa, o processo de formação profissional dos professores é complexo, em que variados fatores intervêm na sua prática, o que levam a resultados muitas vezes não previstos.

Para esses autores, a convergência entre referenciais teóricos e modelos de formação profissional é de valiosa contribuição para demonstrar a visão sistêmica dessas elaborações. Assim, evidenciam-se diferentes saberes necessários ao exercício da docência. Esses saberes não advêm somente da formação inicial (saberes pedagógicos, saberes disciplinares etc.) ou da formação continuada, mas também da experiência prática, da história de vida e das concepções profissionais do educador.

De acordo com os estudos de Tardif (2002, p. 33), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Para o autor, “o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes: saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia)”.

No quadro 1, o autor estabelece a relação dos saberes dos professores com as fontes onde são adquiridos e a forma como esses saberes são integrados ao trabalho docente.

Quadro 1 – Os saberes dos docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Desse modo, assume-se neste estudo a concepção do saber docente postulada pelo autor, entendida como um saber plural, formado pelo “amálgama” de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes específicos das áreas

disciplinares, da compreensão do currículo, da experiência e da cultura pessoal e profissional. Com essa compreensão, entende-se que o professor constrói esses saberes na inter-relação com os saberes sociais disponíveis na sociedade, sendo requerido para atuar nos processos de formação e de aprendizagem, no âmbito da educação. O autor atribui a esse saber um sentido amplo, que envolve “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

No processo de construção desses saberes, segundo Ramalho e Nuñez (2008, p. 4), a formação e a profissionalização dos docentes se caracterizam por ser um processo dinâmico e complexo que envolve aspectos individuais e grupais que influenciam no desenvolvimento da profissão docente. Os autores chamam a atenção para os muitos aspectos que estão envolvidos no processo formativo, na atuação e no desenvolvimento profissional dos professores. Segundo eles,

a profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (Nuñez & Ramalho, 2008, p. 4).

Para esses autores, o professor é um profissional cuja atividade de ensino não é, simplesmente, de natureza técnica, mas sim uma profissão baseada em conhecimentos e saberes especializados. Nesse sentido, a formação que contribui para a profissionalização do professor é a que impacta no seu desenvolvimento profissional, uma vez que ser professor exige o domínio de um repertório de conhecimentos que se alia a outros fatores de natureza atitudinal e valorativa. Conhecimentos que permitem o exercício competente, a inovação e a criatividade de ensinar e educar, numa atuação coerente com as finalidades da Educação no contexto da sociedade no Séc. XXI, o que põe o professor num papel de destaque para o alcance dessas finalidades.

Ainda que o IFRN tenha se mostrada sensível face sua responsabilidade a respeito da dimensão do ensino, pouca prioridade tem sido dada para a promoção de processos formativos como um espaço colaborativo a aquisição de novas aprendizagens e também para trocas de ideias e de experiências entre os professores, superando a ideia do ensino como um ato solitário (Fullan & Hargreaves, 2001). Essas novas aprendizagens possibilitarão o olhar crítico-reflexivo sobre a própria ação docente, podendo contribuir para uma melhor compreensão da profissão, para a melhoria do processo ensino e aprendizagem, para a construção e fortalecimento da identidade docente e para o desenvolvimento profissional dos professores.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo de caso que segue a abordagem da pesquisa qualitativa e quantitativa. Analisa a visão de professores sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional e a atuação docente. Recorre à análise documental, questionário, entrevista e grupo focal. Foi desenvolvido em quatro fases, conforme apresentado no Esquema do percurso metodológico apresentado na figura abaixo:

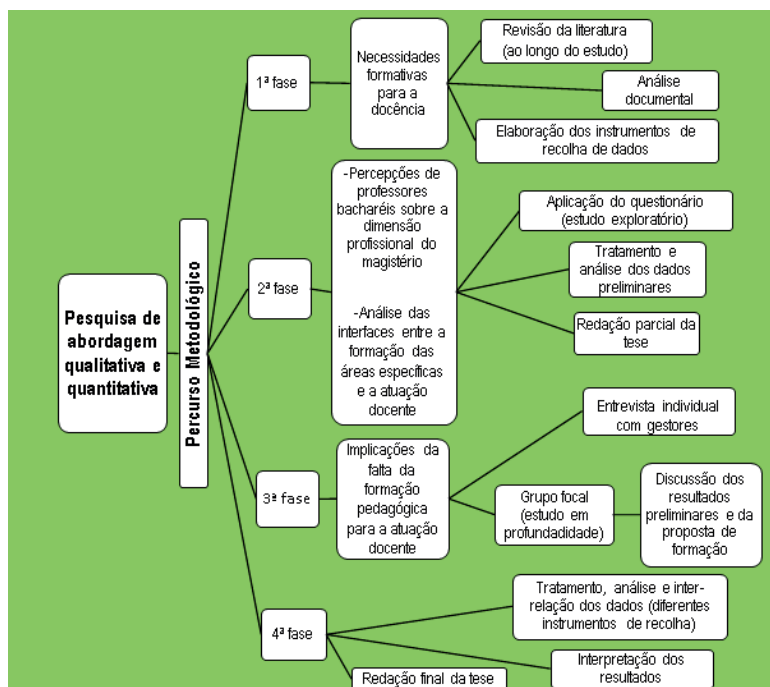


Figura 1 - Esquema do percurso metodológico desenvolvido no processo investigativo

Fonte: Barros, 2016.

O esquema apresenta o percurso metodológico em suas quatro fases. Ao se transpor cada fase, foram sendo feitas atualizações no plano inicial, uma vez que a elaboração dos instrumentos e o planejamento dos procedimentos e técnicas a serem utilizadas nas fases seguintes dependiam, em grande parte, da realização da etapa anterior. Dessa forma, para a coleta dos dados, recorreu-se aos seguintes instrumentos e técnicas:

- a) Inquérito por questionário *online*, utilizando-se o recurso do Google docs, aplicado junto aos professores participantes da pesquisa, tendo sido enviado via e-mail para 1.233 professores, dos quais 408 responderam;
- b) Entrevistas semiestruturadas individuais gravadas, realizadas junto a 10 gestores (professores-gestores e membros da Equipe Técnico Pedagógica-ETEP); e
- c) Realização de grupo focal com representação de professores, gestores e membros da Equipe Técnico Pedagógica-ETEP, para a discussão da proposta de um Programa de Formação e Atualização Pedagógica.

No processo de tratamento, análise e interpretação dos dados quantitativos, utilizaram-se planilhas do *excel* como ferramenta de apoio para a visualização, organização e tratamento dos dados. O tratamento e análise dos dados qualitativos foi realizado tomando-se como referência a análise de conteúdo (Bardin, 1977), procedendo-se a categorização das respostas dos inquiridos, tendo sido utilizado NVivo10 como *software* apoio.

4 Principais resultados

A pesquisa revela a necessidade de estudos sistemáticos, de reflexões e de ações concretas para a busca de soluções para a problemática investigada. No IFRN, em torno de 47% (quarenta e sete por cento) dos docentes são bacharéis e os demais não possuem a licenciatura para o ensino. Quanto ao perfil e trajetória dos 199 participantes, destaca-se que 50 (25%) são do sexo feminino e 149 (75%) são do sexo masculino. 75 (38%) professores está na faixa etária entre 31 e 40 anos; 49 (24,5%) têm entre 26 a 30 anos; 48 (24%) têm entre 41 a 50 anos; 18 (9%) entre 51 e 60 anos; 5 (2,5%) têm menos de 25 anos de idade; e 4 (2%) têm mais de 60 anos. 192 professores têm regime de trabalho com dedicação exclusiva. Quanto à trajetória profissional, a maioria trabalhava anteriormente em instituições privadas (108 professores). Os demais afirmam ter trabalhado em outras instituições públicas e/ou como autônomo. Salienta-se que para 83 (oitenta e três) dos professores participantes, o IFRN é o seu primeiro emprego como professor. Ou seja, cerca de 42% dos inquiridos nunca vivenciou a dinâmica formativa e laboral da docência. Ao ingressarem na carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), esses professores passam a atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, inclusive na educação básica.

Quanto à formação acadêmica, o estudo salienta que os professores e gestores têm formação acadêmica bastante heterogênea e elevada titulação. Procuram, porém, qualificar-se nas áreas específicas da formação inicial,

em detrimento de cursos de pós-graduação na área de educação. O gráfico a seguir mostra as áreas de formação acadêmica em nível de graduação:

especialização, apenas 10 (dez) fizeram na área de educação, dos 164 que fizeram mestrado, apenas 2 (dois) fizeram na área de educação e dos 40 que fizeram doutorado, nenhum fez na área de educação. Cabe ressaltar que existem vários perfis profissionais dentro do corpo docente, posto que a oferta educativa da instituição compreende diferentes eixos tecnológicos da Educação Profissional e Tecnológica, além da oferta de cursos voltados para a formação de professores (licenciaturas).

A partir de dimensões de análise que foram abordadas no questionário aplicados junto aos professores bacharéis e demais professores não licenciados sujeitos da pesquisa, no processo de análise dos dados, foram definidas oito grandes categorias, algumas pré-existentes e outras emergentes no processo de categorização. São elas: a) Motivação para a docência; b) Identidade profissional; c) Atuação na docência; d) Atuação na gestão; e) Dimensão pedagógica na gestão do currículo; f) Desenvolvimento profissional; g) Saberes necessários à docência; e h) Aposta na formação contínua.

Entre os principais motivos que os levaram à escolha pela profissão docente estão: 1) a satisfação em ensinar; 2) a identificação com a profissão; 3) oportunidades (o acaso); 4) a influência de outrem (familiares, ex-professores e amigos); e 5) experiências vivenciadas na formação acadêmica; e 6) estabilidade da carreira. A maioria dos professores reconhece a necessidade de existir, na instituição, atividades formativas que contribuam para aprofundar os conhecimentos profissionais da docência e para uma melhor compreensão da profissão e do processo de ensino e aprendizagem.

Fica revelada certa excepcionalidade no que diz respeito a uma brecha na legislação em vigor, o que julgamos corresponder à fase de transição na mudança do perfil da instituição. Essa pode ser uma compreensão possível, abstraída da leitura dos marcos regulatórios (leis, pareceres e resoluções) que alicerçam o magistério no âmbito dos Institutos Federais. A Resolução CNE/CEB n. 1/2008 apresenta, no corpo do texto, a abertura para a contratação de profissionais não licenciados para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica. De acordo com o Art. 7º desta Resolução,

Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº11.494/2007:

[...] III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:

a) *os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço* (grifo nosso);

b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério.

Dessa forma, a própria legislação brasileira permite a contratação de professores não licenciados, como uma excepcionalidade, na falta de licenciados para as disciplinas específicas, contanto que a instituição contratante promova a formação pedagógica em serviço.

O caminho percorrido na exploração conceitual, teórico-metodológica e empírica da investigação, considerando especialmente a fala dos inquiridos, possibilitou a elaboração de uma proposta de formação continuada voltada para a formação didático-pedagógica dos professores do IFRN, já materializada, ainda que em fase inicial, por meio do Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes (PFAD). A proposta vislumbra atender a uma demanda de processos formativos a serem desenvolvidos junto aos docentes, em serviço, no interior da comunidade educativa, de forma sistemática e permanente. Trata-se de uma política institucional de formação continuada voltada para os saberes profissionais da docência, notadamente, a formação pedagógica. Outrossim, salienta-se que o referido Programa inclui também processos formativos para os professores licenciados, considerando a especificidade da atuação docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Acredita-se que uma proposta formativa como essa pode promover o fortalecimento da identidade docente e o processo de desenvolvimento profissional desses professores, proporcionando a melhoria da ação didático-pedagógica no processo ensino e aprendizagem, ademais de fortalecer os princípios e diretrizes definidas no Projeto Político-Pedagógico da instituição, em consonância com os documentos regulatórios nacionais e institucionais.

Nos marcos teóricos aqui postulados, os conhecimentos e saberes profissionais poderão dar subsídios teórico-práticos, didáticos e pedagógicos à atuação do professor, principalmente no plano do desenvolvimento curricular, no planejamento do ensino e escolha de estratégias didático-pedagógicas, na organização e seleção dos conteúdos, nos processos cognitivos da aprendizagem, nos conhecimentos sobre as características dos estudantes de acordo com a faixa etária, dentre outros.

Em relação ao atendimento das necessidades formativas dos professores bacharéis e demais professores não licenciados, evidenciadas a partir da fala dos docentes e gestores do IFRN, a figura a seguir apresenta a oferta formativa de uma proposta que venha a atender os anseios dos professores e gestores.

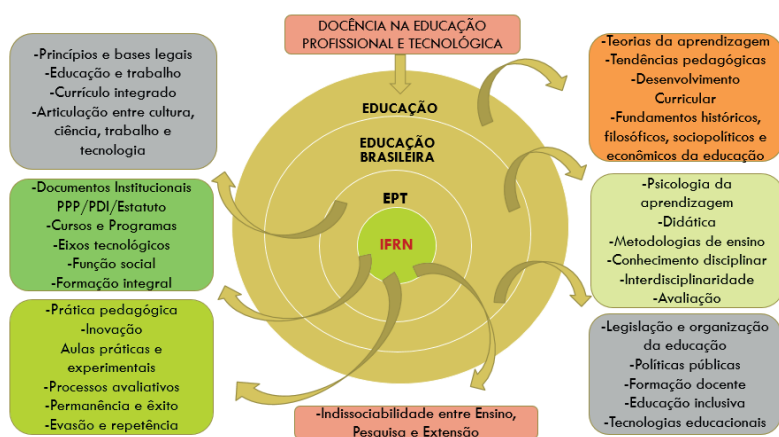


Figura 3 - Oferta formativa para o Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes

Fonte: Barros, 2016

Entende-se que, para a elaboração de uma proposta formativa a ser desenvolvida no contexto do trabalho dos professores, é preciso estruturá-la como um ecossistema vivo e autossustentável. Um processo de troca de experiências entre os pares, em que os próprios professores da instituição serão professores-formadores dos colegas, levando em conta que a instituição dispõe de um número considerável de docentes, inclusive da área da educação que lecionam em cursos superiores de licenciatura. Isto é, a instituição já dispõe de capacidade acadêmica, intelectual e pedagógica instaladas para o desenvolvimento de ofertas no tocante à formação de professores nos cursos de licenciatura, assim como pode desenvolver cursos de formação de professores para a EPT, a exemplo do Curso Superior de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, iniciado em abril de 2016, no IFRN - *Campus* Parnamirim, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Dessa forma, vislumbra-se promover processos formativos para a aquisição de conhecimentos e saberes que possibilitem a superação das dificuldades sentidas no desenvolvimento da ação docente, a partir de momentos de estudos e reflexões sobre a própria prática pedagógica dos professores juntamente com o grupo de colegas de trabalho.

Segundo Pacheco e Morgado (2002), a centralidade de um Projeto deve estar perspectivada muito mais no trabalho em equipe, na avaliação formativa, na qualidade dos processos de aprendizagem e na própria inserção da escola e dos alunos na comunidade educativa do que em função dos resultados individuais, de classificações e

edições. Nesse sentido, o currículo, segundo os autores, deve ser perspectivado como

um projecto-de-construção-em-acção, o que implica ter em linha de conta pelo menos quatro aspectos fundamentais: a decisão curricular jamais está terminada; a decisão curricular não é linear; é fundamental conciliar decisões; a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento. A operacionalização de tais aspectos reclama princípios de desenvolvimento curricular, sem a observância dos quais o currículo acabará por ficar refém da racionalidade técnica que tem dominado toda a sua operacionalização (Pacheco & Morgado, 2002, p. 15).

Em consonância com as ideias dos autores, salienta-se que a proposta de um projeto formativo destinado à formação de professores apresentada neste estudo não se esgota em si mesma, devendo ser vista como um conjunto de referentes para potencializar proposta de formação continuada no contexto do trabalho, podendo contribuir para o fortalecimento da identidade docente dos professores e para o seu desenvolvimento profissional.

A figura a seguir apresenta a proposta inicial arquitetada para a elaboração do referido Programa a partir do esboço de um itinerário formativo, contendo diferentes opções de cursos de formação continuada. Nesse desenho, a instituição pode oferecer opções de processos formativos, com ênfase na formação pedagógica, de forma que o(a) professor(a) possa

percorrer um caminho com vistas ao seu desenvolvimento profissional, como professor. Assim, destacam-se dois cursos que podem ser ofertados como opções para a formação pedagógica obrigatória dentro dos 3 anos do estágio probatório para os professores ingressantes na instituição, conforme prescrito na Resolução n. 067/2009-CONSUP/IFRN, quais sejam: o Curso de Aperfeiçoamento em Formação Pedagógica para a Docência na EPT ou o Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para a EPT, conforme figura a seguir.

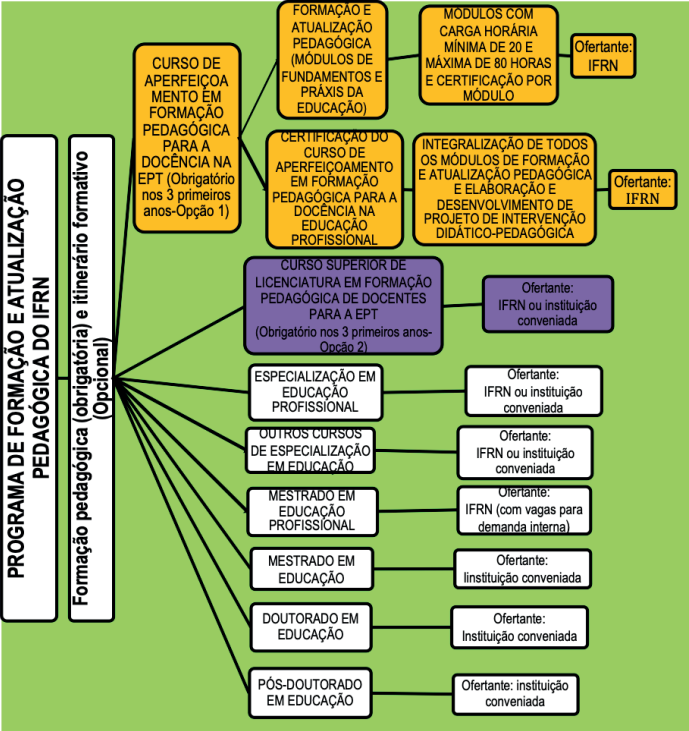


FIGURA 4 – Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes (PFAD)
 Fontes: Barros, 2016.

Levando-se em consideração o desenho exposto acima, este estudo apresenta alguns referentes que subsidiarão as propostas formativas, indicando sugestões para seu processo de operacionalização. Compreende-se que as sugestões ora indicadas podem ser consideradas como alternativas para a resolução do problema investigado nesta pesquisa.

5 Considerações Finais

A investigação evidencia que a lacuna na formação de professores bacharéis e demais professores não licenciados, devido à ausência da formação pedagógica e habilitação própria para o exercício da docência, aponta para a necessidade de suscitar discussões, reflexões, estudos e ações inovadoras voltadas para a formação continuada no contexto das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entende-se que a falta dos conhecimentos pedagógicos e a fragilidade na formação profissional para o exercício da docência podem gerar sérios problemas no processo de ensino e aprendizagem. Corroborando com Shulman (1986), faz-se necessária uma mudança de paradigma no que diz respeito a transpor o olhar sobre o ensino e centrar o olhar na aprendizagem. É preciso que os professores se tornem especialistas em aprendizagem, em aprender a aprender, em adquirir competências para mediar a transposição dos conhecimentos para torná-los aprendizagens, tanto deles próprios em seus processos formativo, quanto dos estudantes em suas trajetórias escolares/acadêmicas (Ramalho & Nuñez, 2014).

Nessa perspectiva, a partir dos resultados do estudo, são apresentados referentes para a elaboração e implementação de uma política interna de formação docente, no âmbito do IFRN, por meio da criação de um projeto formativo institucional - o Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes -, pautado na reflexão sobre a ação no contexto do trabalho. Trata-se de uma ação inovadora para tornar o IFRN uma instituição formativa de excelência também para os seus professores, tornando indissociáveis a dimensão didático-pedagógica e a dimensão da formação tecnológica trazida pelos docentes bacharéis e demais professores não licenciados, reconhecendo-se o seu amplo conhecimento nas áreas técnicas específicas da formação acadêmica.

Considera-se que um programa de formação continuada, em serviço, fortalecerá o projeto de expansão e interiorização da Instituição, contribuindo para consolidar a nova missão social assumida, o que requer a adesão dos docentes face à nova identidade, focada no desenvolvimento profissional dos professores do IFRN. Como contribuição, o Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes formaliza e materializa o resultado do estudo, uma vez que a proposta apresentada tem sido tomada como referência para a nova política de formação continuada de servidores da instituição, contemplando o planejamento de ações de formação dos docentes, bem como para a oferta institucional do Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. B. (2016). *Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória*. Tese de doutorado. Natal: UFRN.
- Brasil. (1996) Lei n. 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. D.O.U. 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.
- Brasil. (2008). *Resolução nº 1, de 27 de março de 2008*. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. D.O.U. de 28 de março de 2008, Seção 1, p. 14, CNE/CEB, 2008. Recuperado em 15.05.2019 de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf
- Cabral Neto, A. (2009). Avaliação do ensino superior no Brasil: tensões entre emancipação e regulação. In V.L.J. Chaves, A. Cabral Neto & I.V. Nascimento. *Políticas de educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã.
- Flores. M. A & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo Docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (52a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale à pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Natal, RN: IFRN. Recuperado em 29 setembro, 2013, de <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>.

Machado, L. R. S. (2008, junho). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília: MEC, SETEC, v.1, n. 1. 8-22.

Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Núñez, I. B.& Ramalho, B. L. (2008, setembro). A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de educación*, v. 46, n. 9. 1-13. Recuperado em 15.05.2019, de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1872>

Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

Ramalho, B. L; Núñez, I. B.; Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.

Ramalho, B. L & Núñez, I. B. (2014). *Formação, representação e saberes docentes. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores*. Campinas: Mercado das Letras.

Shulman, L.S. (1986, fevereiro). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14.

Shulman, L.S. (2014, junho). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec | Pesquisa e ação educacional*, v.4 n.2. 196-229. Recuperado em 15.05.2019 de <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

O PIBID E SUA CONTRIBUIÇÃO FASCINANTE PARA A FORMAÇÃO À DOCÊNCIA

Levi Rodrigues de Miranda

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Isabel Maria da Torre Carvalho Viana

Instituto de Educação da UMinho

RESUMO: O estudo apresentado refere-se à investigação submetida à Universidade do Minho (UM) para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular. A temática da nossa pesquisa desenvolvida é intitulada “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): um contributo para o (des) encantamento do licenciando em geografia do IFRN. Esta tese tem por objetivo analisar as contribuições do PIBID, na decisão pessoal do licenciando em geografia do IFRN, *Campus* Natal Central, sobre seu (des)encantamento para ser professor.

Palavras-chave: Iniciação à docente. Fascinação com a docência. PIBID.

1 - Entendendo o estudo

O presente trabalho resulta laconicamente do estudo de doutoramento desenvolvido junto à Universidade do Minho (UMINHO) na cidade de Braga/Portugal, através de convênio com ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)/Brasil. Assim sendo, trata-se de recorte significativo de uma investigação finalizada e depositada no repositório institucional da Universidade do Minho, no ano de 2018.

Dessa forma, a pesquisa realizada tem por título **“Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): um contributo ao (des) encantamento do licenciado em Geografia do IFRN”**, identificando assim, a contribuição do programa para a fascinação à docência, na perspectiva da construção identitária do futuro professor de geografia.

Assim sendo, o nosso intuito em provocar esta discussão é promover o desafio identitário, o que nos remete ao sentido de que, através do PIBID, o licenciando possa ser seduzido, fascinado pela iniciação à docência em geografia ao desenvolver as atividades práticas nas escolas. Ambiente este que enseja o despertar do encantamento, da paixão, do prazer em contribuir na formação dos alunos, através da oportunidade que tem este futuro professor, já nas séries iniciais da graduação, no contato direto com a atividade profissional provinda da identidade acadêmica escolhida.

2 - Motivações para o estudo

Dentre as motivações para a construção da pesquisa, tem-se a nossa percepção ampliada de como o PIBID pode contribuir para que os futuros professores de geografia, formados pelo IFRN, possam ser inseridos de forma gradual no mundo do trabalho, promovendo, desta forma, o conhecimento e a intervenção na realidade escolar, seu futuro campo de atuação como docente, pois é do nosso conhecimento que, na busca da articulação de atividades de pesquisa, extensão e ensino, o programa do PIBID desenvolve atividades didático-pedagógicas enquanto contributo para a formação docente dos alunos que cursam a licenciatura em Geografia, ao mesmo tempo que busca o diálogo entre a Instituição e as escolas públicas, procurando oferecer alternativas de melhoria das condições de ensino da Geografia das escolas públicas de Educação Básica. Focaliza-se ainda, que este programa, ensinará ao licenciando, após o conhecimento do seu futuro campo de ação profissional, a deliberação pessoal sobre a sua formação como docente.

Este interesse constitui um dos motivos para a concretização deste trabalho acadêmico, a nossa curiosidade pessoal pelo tema em estudo, devido ao fato de estarmos assumindo, no momento da pesquisa, período de 2011/2013, a coordenação do subprojeto de Licenciatura em Geografia do PIBID, no *Campus* Natal - Central do IFRN, ação que desenvolvemos até o momento atual. Destaco a experiência como professor no IFRN desde 1991, no ensino médio, subsequente, cursos de formação

básica e na Licenciatura de Geografia, como também na coordenação do estágio curricular obrigatório da graduação em Geografia.

O que nos estimulou ainda mais na execução deste estudo são as ponderações sobre a importância deste programa pela sua abrangência, pois, devido ao fato de manter uma relação proveitosa entre a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC-RN) e o IFRN, a pesquisa tende a contribuir diretamente para a melhoria do aprendizado na escola de ensino público, que apresenta baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁷. De acordo com a avaliação feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base em dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto.

Desta forma, é em prol da dinamização da prática educativa que este estudo se desenvolveu, tornando-se mais prazeroso, tanto no ato de ensinar como no de aprender e

27 O IDEB se constitui num indicador avaliativo da educação nas redes privada e pública. Instituído pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no ano de 2007, avalia a qualidade da educação básica brasileira com base em dois fatores: o rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e as médias de desempenho na Prova Brasil, em uma escala de 0 a 10. A prova é aplicada para crianças do 5º e 9º ano do fundamental e do 3º ano do ensino médio. Os resultados que são divulgados a cada dois anos e não têm apontado o índice desejável, situando-se a baixo da meta prevista pelo MEC em 2013, principalmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. O governo projetou metas até o ano de 2021, quando a expectativa para o ciclo inicial do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) da rede estadual é obter a média 6,0, no corrente ano de 2013 a média alcançada foi de 5,2.

construir conhecimentos. Logo, entende-se que o estudo em tela adquire rebatimento no meio acadêmico, uma vez que as necessidades de práticas pedagógicas renovadoras visam a dinamização do ensino-aprendizagem da geografia.

Dentro desta perspectiva, busca-se a melhoria na qualidade do processo educacional e o incentivo aos participantes bolsistas do PIBID, visando a dinamização do processo ensino-aprendizagem, com a intervenção de novos meios dinâmicos de apropriação dos conteúdos da ciência geográfica.

3 - Bases referenciais da tese

Para aprofundarmos a temática, exploramos as ideias e pesquisas de diversos autores, nomeadamente Castrogiovanni (2007); Day (2004); Dubar (1997, 2003); Flores (2000, 2007, 2014); Freire (1987,2014); Garcia (1999); Pacheco (1995, 2001, 2005, 2006); Perrenoud (2002); Puntel (2007); Santomé (2006); Kaercher (2003, 2007); Viana (2007, 2013) e tantos outros estudiosos que se dedicaram à discussão da prática pedagógica cotidiana, em particular, aos estudos relacionados à importância da iniciação à docência. Neste enquadramento, destaca-se a obra de Christopher Day (2004) intitulada “A paixão pelo ensino”, que tem uma relação íntima com a temática desse estudo, no que se refere ao encantamento pela docência na formação acadêmica dos licenciandos, portanto, esta produção científica colaborou, de forma substantiva, no contexto da problemática discutida, na análise e compreensão dos resultados e nos permitiu refletir como a

paixão pelo ato de ensinar contribui para vencer os desafios que este novo fazer pedagógico coloca para os licenciandos.

Para compreendermos, nesse estudo, a importância que o PIBID tem na valorização da formação de professores para a educação básica, estabeleceram-se questões e objetivos que permitiram investigar a ação desse programa governamental como contributo na formação docente.

Questões e objetivos de investigação

A investigação que concretizamos está sustentada pelas ideias teóricas de pensadores que estudam a temática da iniciação à docência. Apresenta-se, como finalidade central, a análise da contribuição para a formação docente, identificando as potencialidades e fragilidades do programa de iniciação à docência para o futuro professor de geografia. Com este intuito, e para delimitar o âmbito do estudo, identificamos as questões principais de investigação:

- De que forma o PIBID assume relevância na formação profissional, na inserção do licenciando em geografia do IFRN na prática docente, contribuindo para o (des)Encantamento com a profissão?
- De que forma o PIBID em geografia melhora a qualidade do ensino na rede pública?

Mediante a importância de se fazer uma reflexão acerca da formação dos profissionais de Geografia e a relação destes graduandos com a experiência desenvolvida na escolas, através do PIBID, programa nacional de natureza inovadora na formação dos docentes, emergiram os seguintes objetivos:

- Analisar o contributo do PIBID junto ao licenciando em geografia do IFRN na decisão pessoal de assumir a prática docente – vantagens e dificuldades;
- Caracterizar o programa PIBID enquanto medida do governo para envolver o licenciando com a prática docente e para melhoria do ensino da rede pública;
- Compreender em que medida o PIBID contribui para a implantação de novas metodologias pedagógicas e/ou tecnologias de ensino, incluindo a produção de material didático para o ensino de geografia;
- Caracterizar as condições que o IFRN propicia para uma boa atuação do estudante bolsista do PIBID no campo da geografia;
- Aprofundar e construir conhecimento e propostas facilitadoras da iniciação à docência e de formação didático-pedagógica.

Os resultados esperados poderão ajudar a compreender a importância do PIBID na prática docente do aluno da licenciatura em geografia do IFRN. Nesta acepção, contribuirão para a reflexão sobre os conceitos teóricos trabalhados em sala de aula, na licenciatura de geografia, e sua relação com a prática pedagógica no ensino médio da rede oficial de ensino da cidade de Natal/RN.

4 - Técnicas e procedimentos de análise de dados

A pesquisa desenvolvida tem uma orientação qualitativa pela forma como nos posicionamos frente aos dados, embora tenha usado recursos de ordem quantitativa, o inquérito por questionário. Entretanto, a maior focagem se direciona para as questões abertas, na busca de reflexões sobre as repostas dos inqueridos de onde emergiram as categorias e subcategorias, retiradas das unidades de registro de sentido coerente, indo ao encontro das questões e objetivos como forma de almeja-los ou se necessário reajustar os procedimentos da análise do conteúdo para que atinja o resultado perspectivado. Ressalta-se que, para manter o anonimato dos atores questionados, suas falas surgem no texto em forma codificada (letras e números), assegurando as suas identidades de forma preservada e sigilosa.

Desta forma, buscamos responder à finalidade central da investigação, que pretendeu analisar o PIBID como um contributo ao licenciado em geografia do IFRN na decisão pessoal de assumir a prática docente, identificando as potencialidades e fragilidades do programa de iniciação à docência para o futuro professor de geografia. Portanto, como propósito final, buscou-se, no contexto geográfico/empírico desta pesquisa tipo estudo de caso, a compreensão do PIBID de geografia no (des) encantamento profissional do estudante da licenciatura, na sua formação de futuro professor.

Para levar a cabo a investigação proposta, fizemos uso de uma metodologia de trabalho que respondesse, a contento, aos objetivos propostos. Partimos da elaboração do instrumento da coleta dos dados, que, premeditadamente, se desenvolveu

através da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, de forma clara e precisa. Com a intenção de alcançar resultados mais fidedignos, nos auxiliamos também de conversas informais com os participantes do PIBID em atuação, concomitantemente, adentramos numa pesquisa de documentos oficiais sobre o desenvolvimento e atuação desse programa de iniciação a docência.

As questões de investigação refletem a motivação para se compreender a importância de se fazer uma reflexão acerca da formação dos profissionais de geografia e a relação destes graduandos com a experiência desenvolvida na escolas através do PIBID, programa nacional de natureza inovadora na formação dos docentes, considerando as perspectivas dos alunos sobre os elementos do currículo, as competências e o perfil profissional docente.

O FASCÍNIO PELA DOCÊNCIA PROMOVIDO PELO PIBID

As implicações decorrentes da prática docente através do PIBID deverão apontar o entusiasmo dos bolsistas da geografia, levando-os a uma superestimação na valorização da sua participação como colaborador nas atividades desenvolvidas nas escolas parceiras. Fato este que induz os bolsistas a se atinarem como imprescindíveis nas escolas que atuam e que, de forma direta, contribui para o despertar do encantamento pela profissão de professor. Conforme podemos constatar na fala do bolsista:

No primeiro impacto, percebi que o nível de conhecimento dos alunos era baixo e existia muito

descaso e pouca vontade de aprender desses jovens. Quando apresentados ao PIBID, percebi que o nível de interesse desses estudantes em relação aos conteúdos trabalhados melhorou bastante. Uma situação bastante marcante, para mim, foi que, após uma oficina sobre rochas que fizemos, uma das alunas disse o seguinte: “agora eu quero até fazer geologia”. Perceber que a educação pode mudar a vida das pessoas é bastante gratificante. (D16)

Neste sentido, este fato pode ser relevante para além de oportunizar a decisão pessoal do licenciando em assumir realmente sua futura formação profissional, como também para sugerir a reformulação e melhoria de programa do curso de geografia do IFRN, minimizando, desta maneira, tanto as dificuldades encontradas pelos licenciados em geografia na iniciação da sua prática docente como a evasão destes formandos durante o período de sua formação no curso de licenciatura em geografia.

UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial do professor de geografia na contemporaneidade deve partir do princípio da continuidade, articulando a teoria desenvolvida na academia e a prática cotidiana no exercício da profissão, de forma a estimular inteiramente a condição de educador e que ele desenvolva, de forma harmoniosa, a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Para o desenvolvimento da geografia escolar, o futuro professor deve munir-se de instrumentos necessários

ao discernimento da realidade complexa que o espera no contexto específico educacional. Assim, Mendonça e Mendonça (2009, p. 418) afirmam que os professores devem ter a convicção da importância do seu trabalho, que significa não apenas repassar conhecimento e sim preparar o cidadão para a vida:

(...) Nesta perspectiva, a formação de professores necessita passar por um processo planejado que, gradualmente, constitua-se em um todo, teórico e pedagógico, conectado a realidade de atuação profissional e necessariamente se realizando a partir das necessidades da realidade social. Neste sentido, educar tem significado mais amplo do que preparar para o mercado de trabalho. Educar não é somente transferência de conhecimento, mas conscientização e testemunho de vida.

Uma problemática que se apresenta na formação inicial docente pelas instituições formadoras é a desarticulação entre o que se aprende e o que se pratica no exercício da profissão, de forma particular, no ensino. Faz-se necessário compreender o significado de ensinar, que não se trata apenas de transmitir conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação acadêmica, mas sim desenvolver a função de mediador no processo de ensinar e aprender, criar condições para despertar no educando o saber pensar/fazer/criar as condições essenciais à compreensão da realidade em que se está inserido, de forma a que possa contribuir para a transformação desta.

A desvinculação com a realidade dos cursos de formação docente leva, muitas das vezes, à desmotivação ou insatisfação desse profissional que, no futuro breve, afetará a qualidade na sua prática docente. Neste sentido, Santomé (2006, p. 48) nos afirma que os futuros professores lamentam a falta da conexão entre a teoria e a prática:

(...)As lacunas informativas de professoras e professores quando acedem a um posto de trabalho são um factor determinante na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que tem que promover nas aulas. A queixa constante dos alunos relativamente à pouca ou nula relevância do que se aprende nas aulas, assim como das metodologias e formas e inter-relação empregues pelos professores, têm nestas carências formativas uma boa explicação.

É necessário que o curso de formação docente induza seus formandos à prática profissional, associada à competência de transformar os conhecimentos adquiridos em ação investigativa da realidade, estabelecendo assim uma relação direta entre os conteúdos adquiridos a uma prática reflexiva de seus futuros alunos.

É imperativa a regulamentação na formação de professores, numa articulação entre as instituições formadoras do saber e a interação desses futuros profissionais com o contexto escolar na aplicação do conhecimento adquirido. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 26) ressalta a importância da superação dos modelos dicotômicos na formação dos professores:

(...) A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos académicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Neste sentido, Pacheco (2008, pp. 154 - 155) assegura que a existência da lacuna dos saberes que se aprende nas licenciaturas dos cursos IES e sua aplicação na realidade escolar têm uma tendência a se tornarem insignificantes, ou inúteis, para a formação do docente na fase inicial da sua prática pedagógica:

(...) As instituições de formação inicial são o lugar por excelência da racionalização de saberes sobre os quais a profissão de professor apresenta a competência, a autonomia e seu estatuto social. Mas torna-se imperioso não exorbitar os pergaminhos, sob o risco de os saberes que guardam se tornarem tão inacessíveis aos práticos quanto inúteis()....O que se pede ao Ensino Superior é, sobretudo, que não insista

na realização de ações isoladas, sem obediência a planos previamente negociados e madurecidos com a participação efetiva dos professores a quem se destinem.

Em relação ao ensino e aprendizagem da ciência geográfica, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, pp. 99-100) acrescentam que os componentes curriculares tenham sentido no favorecimento da prática social na formação de professores:

(...) Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar...É essencial a motivação do aluno para a elaboração de projeto próprio de ensino e aprendizagem em Geografia que envolva proposta teórico-prática, demonstrando, portanto, domínio teórico-metodológico, bem como condição de realização prática e empírica. É necessário assinalar a importância de tomar como referências as práticas didático-pedagógicas e a realidade social da escola básica para os projetos de ensino e aprendizagem em Geografia, buscando alternativas para uma ação eficaz.

Assim sendo, alguns programas governamentais são pensados como forma de suprir essa lacuna surgida na formação dos docentes, conduzindo esses formandos a um conhecimento da realidade do mundo profissional que o espera. Dessa forma,

o **PIBID** busca antecipar o conhecimento direto da prática docente, na qual o graduando da licenciatura poderá vivenciar experiências concretas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas da Educação Básica públicas brasileiras.

O PIBID NA PROMOÇÃO DO ENCANTAMENTO DO LICENCIANDO EM GEOGRAFIA

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho(...) Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda. (Paulo Freire)²⁸

28 Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano, nasceu em 19/9/1921 na cidade do Recife. Foi alfabetizado pela mãe, que o ensinou a escrever com pequenos galhos de árvore no quintal da casa da família. Desenvolveu um método inovador de alfabetização. Teve participação significativa na educação de vários países africanos. Autor de vasta obra na área da educação

Imbuídos pelas inteligentes palavras do grande educador Paulo Freire, podemos aqui tecer uma breve reflexão sobre o papel que tem a educação na ampliação dos progressos da sociedade e o valor que deve ter a profissão do professor, pois muito se fala que a educação é base do desenvolvimento de um país, mas pouco se percebe, na realidade, o incentivo à docência por parte dos gestores públicos: pouco se tem feito para se dignificar a profissionalidade docente.

No entanto, o professor no espaço escolar não se deixa esmorecer diante dos entraves, muito menos perde a oportunidade de exercer um trabalho digno com seus alunos, no objetivo de torná-los cidadãos ativos e críticos, capazes de transformar a sociedade mais justa, igualitária e sustentável. Cabe ao professor a incumbência de formar “águias e não simples galinhas”.

Apesar de tantos fatos desmotivantes para o exercício da profissão, a indução em se tornar professor, na maioria das vezes, acontece, primordialmente, pelo despertar do prazer pela docência, pelo encantamento no ato de ensinar. Afinal, o que é ser professor nos momentos contemporâneos? Seria um dom a ser desenvolvido nesta árdua tarefa de educar o outro? Seria um enfrentamento ao desafio de querer contribuir para um mundo que mesmo cheio de complexidade se desenvolva de forma mais igualitária, com menos contradições e injustiças corriqueiras? Ou uma necessidade pessoal de ter profissionalização de enquadramento superior, ainda que estereotipadamente,

e recebeu o título de Doutor Honoris Causa por 27 universidades. Texto Retirado de: https://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/.

a despeito do seu grande valor, a formação docente seja enquadrada nos cursos fracos nas universidades? Sobre este equívoco, assim nos fala Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.89), sobre a ambiguidade na formação do professor:

Apesar da relevância da profissão, considerada estratégica pelo fato de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia, os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo segundo o qual se trata de cursos fracos. Os professores, via de regra, são vistos como profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes.

Diante de tantas incertezas no que diz respeito ao futuro dessa nobre missão de educar, uma vez que há uma carência generalizada no querer *ser professor*, perante a constante desvalorização deste profissional, como também as péssimas qualidades das condições estruturais das instituições de ensino, em particular a de ordem pública, desperta-se, assim, a necessidade de reverter este quadro educacional do país. Daí, os gabinetes gestores da área educativa em vários níveis da administração elaboram programas, projetos e tantos outros planos, ainda de forma incipiente, para estimular a carreira docente em várias áreas de ensino.

Dentre as ações de estímulo à docência implementadas pelo MEC - Ministério de Educação e Cultura do governo federal brasileiro, delineou-se vários programas e planos de

incentivo formação de professor, tal como o PIBID, e a elevação da qualidade do ensino em diversas frentes educacionais.

Na pesquisa desenvolvida, evidenciamos que a importância da experiência docente através do referido programa tem despertado o maior interesse dos bolsistas de geografia envolvidos no programa.

Na análise dos dados qualitativos através da categorização estabelecida, a maioria dos bolsistas apontaram a categoria *Vivência docente* como um dos principais motivos do seu interesse pela bolsa do programa. Considera-se, portanto, que estes veem o PIBID como uma oportunidade real de principiar antecipadamente a prática na iniciação à docência no cotidiano das escolas da rede pública de educação básica. Esta perspectiva por parte dos bolsistas da iniciação à docência deve-se ao fato do programa de cunho federal dispor de um suporte institucional que permite uma maior segurança e tranquilidade nessa fase do aprendizado docente para o enfrentamento à sala de aula, assegurando ao “iniciante de professor” as condições materiais e o apoio técnico para o desenvolvimento das experiências metodológicas, tecnológicas e as práticas docentes de caráter inovador.

O PIBID situa-se como uma das poucas e importantes iniciativas no Brasil de incentivo a indução do professor iniciante nas escolas da educação básica. Soares (2004, p. 97-98) expressa que, com o objetivo de reter professores iniciantes na docência para o suprimento dos sistemas de educação formais, os programas de indução de professores se constituem numa realidade noutros países:

Os programas de indução de professores iniciantes têm sido uma realidade em muitos países deixando clara a necessidade de apoio e de uma maior atenção para com os docentes nessa fase da carreira. Assistência institucional ao professor iniciante por meio de programas mais amplos de interações institucionais entre os centros formadores e os sistemas de ensino ou escolas, com maior repercussão, não tem sido observada na realidade brasileira.

Apesar de que o estágio é um imprescindível ponto de ligação entre a teoria acadêmica e a prática escolar, por se constituir num mecanismo que permite ao licenciando transitar da formação inicial para o mercado de trabalho, destacamos que a experiência vivenciada pelos bolsistas de forma antecipada na sala de aula, através do PIBID, permitirá um amadurecimento pessoal que terá repercussão no momento da execução desse estágio curricular, que vem a se realizar nos últimos níveis do curso de licenciatura, portanto asseveramos que o contato quanto mais prévio do formando com a sua futura realidade possibilitará melhor desempenho profissional. São essas entre tantas motivações para participar do PIBID, como se revela na voz²⁹ dos bolsistas:

“A experiência que seria adquirida com essa bolsa podendo ter contato com a sala de aula antes do estágio foi o principal fator para a minha inscrição” (H42).

29 Para a coleta de dados utilizamos a técnica de questionários, no entanto utilizamos as locuções voz e fala na produção do texto como forma de clarificar a exposição das expressões dos bolsistas respondentes nesse estudo.

“Tendo escolhido o curso de licenciatura de geografia, achei conveniente ingressar no PIBID a fim de adquirir base didática para minha formação profissional” (F27).

“Em primeiro lugar trata-se de uma oportunidade na licenciatura do graduando ter contato com a prática docente. Em segundo lugar por ser uma fonte enriquecedora de novos métodos pedagógicos, pois através das reuniões mensais onde as equipes de cada escola mostra o que desenvolveu acaba servindo como base para novas ideias dos demais grupos das outras escolas presentes” (G37).

“Ganhar experiência que venha a facilitar minha atuação no estágio; Ter contato diariamente com o ambiente escolar; Iniciar a prática docente e promover novas metodologias nas escolas” (F26).

“Além de que consiste num programa que possibilita o exercício da função do professor. Sendo assim, esse contexto ao mesmo tempo em que prepara o licenciando para a sala de aula, forma o aluno, dado o fato do mesmo ter de estudar e ou revisar a matéria específica para o exercício do fazer pedagógico no PIBID” (G34).

Mediante as expressões acima, depreende-se que os bolsistas reconhecem o papel fundamental que tem esse programa na sua inserção no cotidiano escolar, uma conexão entre a teoria e a prática, que proporciona através de um convívio harmônico um *feedback* das suas ações, com as atividades desenvolvidas pelos professores da educação

básica no que se refere a análise/aplicação do conteúdo programático, como também na produção e utilização de novas metodologias que venha a permitir uma melhoria na qualidade do ensino.

Destarte, há interesse desses bolsistas na aproximação dos conceitos trabalhados na academia e a experiência na sala de aula, como pode ser visto na seguinte declaração de um deles: “(...) A importância de estar no contexto escolar desde o início da minha formação, aproximando as teorias adquiridas na universidade com a vivência da realidade do ensino na rede pública” (C13). Nessa direção, o gráfico 1 a seguir, resultante da análise das questões fechadas, vem a confirmar a relevância da conexão teoria e prática na formação dos licenciandos da geografia do IFRN.

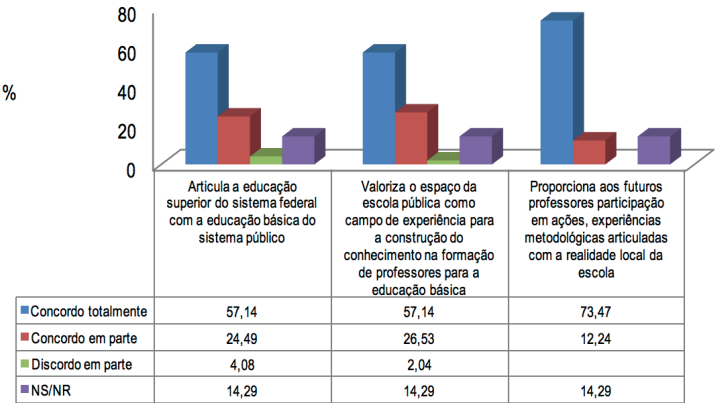


Gráfico 1 - Contribuição do PIBID na formação profissional em geografia no IFRN quanto ao relacionamento da teoria e prática
 Fonte: o autor.

Nos aspectos relacionados à contribuição do PIBID na formação profissional em geografia no IFRN quanto ao

relacionamento da teoria e prática, todos os itens apresentam maior percentual no grau de concordância totalmente e em parte. A oportunidade advinda da implementação do PIBID, no que se refere a execução da prática na sala de aula por parte dos bolsistas participantes do programa, tem sido um dos aspectos de grande recorrência nos resultados dos dados pesquisados, assim nos falaram alguns bolsistas sobre a questão:

“(...) Em suma, aprender mais sobre a prática docente foi o principal motivo por me interessar pelo PIBID” (I45).

“A possibilidade de conhecer a vivência do dia-a-dia em sala de aula, aplicando os conhecimentos teóricos aprendidos no curso de geografia na prática acadêmica”(...)(E25).

“(...) Além da remuneração que apoia a vida acadêmica, ingressei no PIBID por entender que seria uma ótima oportunidade para conhecer, mais de perto, a atividade docente; longe dos daquilo que a academia preconiza, conhecendo a realidade” (E22).

Na análise da categoria *Encantamento pela docência*, denota-se, nos discursos dos bolsistas expostos adiante nos fragmentos de texto, um sentimento de valorização em relação à contribuição do PIBID no despertar da paixão pela profissão “professor”, considerando assim que mesmo antes de ter iniciado sua experiência como docente, o licenciando vislumbra, neste programa em que está inserido, uma oportunidade do mesmo se embevecer pela atividade

professoral como futuro campo de atuação profissional. Neste seguimento, Day afirma “A paixão real pelo ensino nasce da posse de emoções naturais e da sua implicação voluntária” (2004, p.84). Essa expressão de sentimento na emersão do encantamento pela profissão docente manifesta-se de forma expressiva entre as motivações dos bolsistas na decisão própria pela inclusão no programa, como podemos comprovar revelações abaixo destacadas:

“Por estar cursando uma licenciatura, vi o PIBID como uma oportunidade para conhecer a profissão de professor durante o curso e ter a certeza de que é isso que eu quero para a minha vida” (D16)

“A experiência que isto me traria, a necessidade de vivenciar a prática docente para ter a certeza de que é o futuro que desejo” (D17)

“A certeza da promoção de uma experiência na qual justificaria a minha escolha enquanto ao curso” (A3)

“(...) oportunidade de estar em sala como docente, mesmo que não com as plenas funções de um, com o curso em andamento e conseguir se certificar da escolha e do meu dom para o ensino” (A5)

A fascinação pela docência às vezes torna-se algo inexplicável, diante de um diagnóstico negativo da educação brasileira a partir desvalorização da carreira docente, porém mesmo consciente da luta permanente em busca dos direitos cabíveis, a vocação para o magistério surge como um destino traçado no querer fazer o melhor pelo outro de

maneira prazerosa, alegre e amorosa. Freire (2014, p.139) esclarece essa força misteriosa que envolve os indivíduos no encantamento pela docência:

(...) É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, as vezes chamada vocação. Que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente pelos seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com os seus alunos.

Outra categoria que emergiu com base nos dados recolhidos faz referência a *Notoriedade do PIBID* na licenciatura de Geografia do IFRN, decorrente da importância que tem o programa na formação do licenciando, conforme se observa na expressão: “ (...) Participar de um programa assim é de grande aprendizado para o licenciado (I45) ”. O programa se estrutura de maneira notória, exercendo assim atração da comunidade acadêmica que apetece em fazer parte do seu contexto. Mediante seu objetivo primordial de articular a Educação superior com a Educação básica,

promovendo melhorias nos dois níveis educacionais, o programa ganhou destaque em poucos anos, envolvendo milhares de estudantes universitários na sua prática pedagógica, como sinalizam alguns trechos de declarações de bolsistas do programa, a seguir:

“Primeiramente fazer parte de um programa de bolsas dentro de uma instituição de formação é um grande incentivo para o aluno candidatar-se a uma vaga no PIBID. Em segundo lugar, a remuneração do programa. Em comparação com outros programas, o bolsista PIBID recebe uma quantia razoavelmente boa para dedicar-se ao programa e desenvolver suas atividades no mesmo, sem que outra atividade de trabalho o impeça ou o atrapalhe”. (H40)

“Minha candidatura partiu da própria curiosidade que tinha em relação do objetivo que é o programa do PIBID programa de iniciação à docência, o qual é voltado para a o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (C12)

“Fazer parte de um programa de bolsas dentro de uma instituição de formação é um grande incentivo para o aluno candidatar-se a uma vaga no PIBID” (H39)

“Entrar em contato com a realidade do ensino/sala de aula; Participar de um grupo de renome, financiado/amparado pela CAPES/IFRN; Aprender um pouco mais sobre meu possível futuro profissional” (E24)

“Por ser um projeto muito interessante e incentivador para quem está começando a carreira de professor” (I44)

A curiosidade e a vontade de participar do programa eleva a concorrência dos graduandos das licenciaturas no intuito de atender os requisitos das portarias da CAPES, a exemplo da portaria nº 260/2010, que impõe aos estudantes dos cursos de licenciatura os quais integram o projeto institucional as seguintes definições e requisitos:

8.1. Bolsistas de iniciação à docência: são os estudantes dos cursos de licenciatura que integram o projeto institucional e que atendam aos seguintes requisitos:

- I. ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;
- II. estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;
- III. estar em dia com as obrigações eleitorais;
- IV. ser selecionado pelo Coordenador de Área do subprojeto;
- V. estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após ser aprovado pela CAPES.

Mesmo diante das condições exigidas para a inserção do licenciando no programa, a notoriedade que tem o PIBID na comunidade escolar, por ser regulamentado pelo governo federal brasileiro, serve como atrativo para

os alunos das licenciaturas, em particular os graduandos da licenciatura em Geografia, que vislumbram nessa oportunidade a antecipação à sua prática pedagógica de forma satisfatória, devido aos recursos materiais e financeiros que subsidiam o programa.

O desafio de ensinar geografia não é tarefa difícil quando realizamos por paixão o ato de formar cidadãos. As atividades pedagógicas de cunho lúdicas tem sido um diferencial no processo de ensinar, pois embora exija maior empenho no planejamento quanto para sua realização, quando se faz o ensino com paixão, esses impedimentos são facilmente dissolvidos. Com base nesse entendimento, Day (2004, p. 23) pondera que o professor apaixonado pelo ensino pode fazer a diferença na aprendizagem, pois tem a consciência do desafio de transformar a aula num momento de prazer por aquilo que ensina, o que, por sua vez, desperta no aluno o encantamento pelo que aprende:

(...) os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho... Os professores apaixonados pelo ensino têm consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e gostam deles. Interessam-se, também, por aquilo que ensinam e como ensinam... para estes professores,

ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade.

Para que o professor se aperceba do valor que tem a disciplina geografia na sua vida é preciso que se encante, se apaixone pelo seu fazer pedagógico e busque métodos atraentes e facilitadores para a apropriação desse conteúdo “gostoso de aprender”, como assim os alunos verbalizam de forma espontânea quando se referem à sua satisfação por certo conteúdo da geografia. Ao fazer a diferença qualitativa na forma de aprender, o professor apaixonado pelo seu fazer pedagógico instiga seu aluno a fazer uma leitura crítica do mundo buscando, por conseguinte, uma sociedade mais justa e inconformada com desacertos surgidos na realidade local/global.

Ensinar geografia desperta uma paixão pela importância fundamental que tem esse componente curricular em explicar o espaço que habitamos as relações entre cidadãos e a relação destes com a natureza, tornando-se prazeroso e estimulante para o estudante e o professor refletirem suas próprias existências, seus momentos de vivência atuais e suas perspectivas futuras.

O entusiasmo pela docência é frequente na opinião dos respondentes. Destacamos algumas unidades de registros expressadas pelos inquiridos que vem a corroborar com afirmativa da contribuição que teve o PIBID no encantamento destes em se tornar professor, conforme vejamos a seguir: _

“A experiência fortaleceu a expectativa de torna-se um professor pelo simples fato de expor

de uma forma direta a rotina de sala de aula, consegui captar a forma de atuação do educador percebendo que essa atuação seria o que idealizo enquanto desejo profissional” (A 3).

“Minha vontade de ser professor persiste, mas, me sinto inseguro de que ferramentas irei usar pra aguçar os alunos pra gostarem da disciplina de Geografia, por exemplo. Contudo o PIBID, tem sim, em algum momento proporcionando-me em me tornar Professor. Pelas experiências vividas em sala de aula por outro angulo quanto bolsista e não ali quanto aluno, ou mesmo assim, me tornando aluno por está aprendendo de como lidar no futuro com a sala de aula” (C12)

“O PIBID aguçou mais a vontade de ser professor, pois me trouxe novas visões de como ensinar a Geografia e quais os fatores que devem ser mudados” (C13)

“Com a participação no PIBID, percebo que conseguirei ser professora, pois é uma atividade prazerosa” (E 21)

O encantamento pela docência acontece como algo inesperado, o despertar dessa paixão parte de desejo de querer fazer o melhor pelo outro, de poder contribuir na realização dos seus sonhos e dos demais, é assumir-se como sujeito e objeto, simultaneamente, manipuláveis na transformação da sua realidade e a dos educandos, é admitir que a sua prática do ensino é uma permanente aprendizagem. Nessa direção,

a fala de um bolsista expressa bem esse pensamento “(...) perceber como é forte a relação/vontade de contribuir com o aprendizado do aluno, e consequentemente, com o meu próprio” (H39). Seguindo esta acepção, Seabra (1995, p.10) reforça essa ideia quando afirma que o coletivo e individual são indissociáveis “(...) Em matéria de aprendizagem, o individual e o coletivo não se opõem. Quem aprende se torna interlocutor pertinente. O enriquecimento de um é o enriquecimento do outro”. Em extensão, Freire (2014, p. 42-43) vai mais adiante ao colaborar com essa reflexão, quando afirma “ser professor” é se autoatribuir de identidade cultural postural de um ser criativo e transformador, podendo, através de suas ações e/ou gestos, provocar mudanças necessárias na vida do educando:

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que é capaz de amar. Assumir-se como sujeito por que é capaz de reconhecer-se como objeto... Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo.

Além destes segmentos de textos sinalizados anteriormente sobre o contributo no PIBID na estimulação do bolsista ser professor, vários outros registros constatados no nosso estudo vão nessa mesma direção, fato esse

que nos leva a responder à questão inicial que permeia toda a construção dessa pesquisa: de que forma o PIBID oportuniza ao licenciando de geografia a decisão em sua formação profissional, face a inserção do aluno-professor de geografia do IFRN na prática docente? Como resposta a questão, expomos dois exemplares de fragmentos de textos descritos pelos respondentes, no qual um deles afirma: “ (...) O contato com a ambiente de trabalho desperta no estudante da licenciatura uma maior vontade de seguir na carreira do magistério, foi o que ocorreu comigo quando fui designado para atuar na escola... (nome da escola), lá fui bem recebido pelos professores e funcionários. O contato com os alunos me motivou a querer ser ainda mais professor. A escola tem uma boa estrutura pedagógica que desperta no licenciando uma vontade de seguir na profissão” (F30) e o outro respondente pactua com o mesmo pensamento do companheiro, assim se expressou: “(...) A experiência no PIBID tem sido de grande importância no incentivo a atividade docente pois proporciona inúmeros resultados satisfatórios para os alunos e professores, fazendo com que eu esteja sempre disposto a melhorar e criar novas metodologias interessantes(F26).

O encantamento pela atividade profissional é essencial para a satisfação pessoal do professor, pois ao fazer do ensino uma paixão, ele conduz um trabalho mais eficaz, dinâmico e motivador, tanto para si próprio como para seus alunos. A eficácia no ensino se caracteriza na qualidade do trabalho docente, na preocupação de fazer o melhor que pode e com o que dispõe, proporcionando adequadas oportunidades aos alunos de interagirem na sala em benefício do seu

crescimento discente, permitindo que estes mantenham o entusiasmo, o amor e a responsabilidade na aprendizagem e assegurando um futuro produtivo em prol de uma sociedade harmônica.

5 - Considerações finais

Espera-se que os resultados dessa a investigação constituam um contributo para problematizar a formação inicial de professores no contexto da política de formação de professores no Brasil e permitam melhor compreender a importância do programa de iniciação à docência, o PIBID, na prática docente do aluno da licenciatura em Geografia do IFRN.

Os resultados apontam que a prática docente através do PIBID tem fascinado os bolsistas da geografia, levando a uma superestimação na valorização da sua participação como colaborador nas atividades desenvolvidas nas escolas parceiras. Embora temos convicção, no entanto, que a atuação dos bolsistas, por si só, não tenha a força de transformação da prática do professor da escola da educação básica, do currículo, da estrutura e gestão escolar, nem mesmo da realidade cultural desenvolvida no fazer pedagógico, porém temos esperança de que as atividades desenvolvidas através do PIBID, com um mínimo de razoabilidade, venham a colaborar na minimização da evasão e repetência escolar; no desenvolvimento de uma prática mais prazerosa no aprendizado da ciência geográfica; na produção e introdução de recursos didáticos dinâmicos/diversificados e na contribuição para as atividades de pesquisa e extensão nas escolas receptoras do programa, fato esse que induz os

bolsistas a se atinarem como imprescindíveis nas escolas que atuam e que, de forma direta, contribui para o seu despertar no encantamento pela profissão de professor.

Diversos são os desafios que os bolsistas enfrentam no desenvolvimento das atividades, mas são esses obstáculos iniciais na prática docente que promovem o encantamento, o fascínio pelo fazer pedagógico, pois com o conhecimento da realidade escolar, percebem o valor do magistério e a necessidade do engajamento pessoal na construção de uma sociedade mais crítica, participativa e capaz de transformar num possível mundo melhor. Diante das afirmações dos bolsistas em relação ao programa, depreendemos que o PIBID tem atendido as expectativas dos docentes na experiência do contexto escolar em plena formação acadêmica, como também tem oportunizado o aprimoramento no desenvolvimento pessoal.

Referências

- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto. Porto editora.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Mendonça, S., & Mendonça, M. (2009). A formação dos professores de geografia: uma tarefa para pedagogos? *Revista Geografia: Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 13 n. 2, p. 416-422, 2009. Retirado de: Cascavel.ufsm.br/brevistageografiaindex.php/previstageografia/article...96
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org). *A Profissão professor*. Porto editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis/RJ. Vozes.
- Pontuschka, N. N., Paganelli, T. Y., & Cacete, N. H. (2009). *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez Editora, 3ª ed.
- Santomê, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangaulde: Edições Pedagogo.
- Soares, C. (2004). *A prática docente do professor iniciante*. Retirado de <http://www.bdt.d.ufpe.br>

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)

Maridalva Cardoso Maciel

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Carlos Silva

Instituto de Educação da UMinho

Antônio Camilo Cunha

Instituto de Educação da UMinho

RESUMO: A expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (IFRN) e o surgimento de novas técnicas e tecnologias no ensino brasileiro fizeram com que a Educação Física e seus profissionais tivessem que se enquadrar nessa nova realidade. São precisos, assim, olhares formativos renovadores na graduação dos profissionais, mas também novos olhares para uma formação intemporal - a formação continuada. Neste contexto emergiu a pesquisa, tomando como referência o seguinte questionamento: quais as representações (conhecimentos, experiências e ideias) dos professores de Educação Física no

contexto citado sobre a formação continuada e a sua relação com o desenvolvimento das ações pedagógicas propostas pela Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) da disciplina Educação Física? Os resultados obtidos comprovam de maneira segura que tanto para o melhor desenvolvimento profissional quanto para as ações pedagógicas sugeridas no documento institucional PTDEM, os professores de Educação Física do IFRN necessitam de processos de Formação Continuada específica da disciplina, o que vai refletir na melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, em melhor aproveitamento e qualidade de vida dos alunos dos cursos técnicos integrados do ensino médio.

Palavras-chave: Formação Continuada, Professores, Educação Física, Desenvolvimento Profissional.

1 – Introdução

As mudanças resultantes da globalização, os avanços da técnica, da ciência e da tecnologia ocorridos durante as últimas décadas fizeram com que o homem tivesse de adquirir novas aprendizagens, novas formas de estar e de entender a vida. A educação, a formação e a intervenção profissional dos professores (nomeadamente, de Educação Física) não fugiram a esse designio. A função docente, como parte essencial do sistema educacional e com a responsabilidade primordial no processo ensino-aprendizagem em diversos contextos da educação, deve estar preparada para este

novo desempenho: as ações pedagógicas multiculturais, heterogêneas e agora técnicas necessitam de nova formação e de outra intervenção.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), reconhecido como referência educacional de qualidade, busca sempre atender a crescente demanda de alunos que almejam uma educação profissional referenciada e viabilizar a possibilidade de aquisição desses conhecimentos e de construção de novos saberes. No caso que anima esta pesquisa – a Educação Física – constatamos que ela se configura como um componente curricular que contribui para a formação integral do aluno através da cultura corporal e tem como referência para o desenvolvimento de suas ações educativas específicas o “Projeto Político Pedagógico” (PPP), (IFRN, 2012a) e a “Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio” (PTDEM), (IFRN, 2012b), que são documentos norteadores das ações pedagógicas institucionais.

Com o quadro de professores de Educação Física composto por docentes, graduados em épocas distintas, que na sua formação inicial foram contemplados com componentes curriculares diferenciados, observa-se dificuldades e divergências no desenvolvimento de ações pedagógicas propostas no currículo institucional. Isso requer equilíbrio entre o novo e o antigo no desenvolvimento da PTDEM.

Este trabalho levanta preocupações contemporâneas sobre o papel e a importância do processo de formação continuada dos professores de Educação Física. Assim, procuramos conhecer e refletir sobre as necessidades que

os professores reconhecem como suas e se necessitam de processos de formação continuada, além de identificar se eles se sentem preparados para desenvolver as ações sugeridas na PTDEM, de modo que o IFRN e os professores de Educação Física desenvolvam processos de ensino aprendizagem, que proporcionem mudanças significativas em sua atuação pedagógica, norteados por critérios da democracia, da inclusão e da justiça.

Acreditando que o crescimento de uma instituição educacional que promova aprendizagens significativas de seus alunos deriva de projetos focados na construção de saberes e no desenvolvimento integral do aluno, além de promover a igualdade de oportunidades, fizemos esta investigação, que é caracterizada como um estudo de caso, em que foram utilizados, como instrumentos para a recolha de dados, a análise documental, a entrevista e o questionário.

Trata-se de uma investigação em que os atores são os próprios professores de Educação Física dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN. Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdos e os resultados obtidos têm como propósito a possibilidade de nortear as ações pedagógicas que podem auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas e proporcionar um melhor desenvolvimento profissional.

2 - O problema

O intuito de conhecer os reais motivos que levam os professores de Educação Física a desenvolverem suas ações pedagógicas de maneira tão diversificada motivou-

nos a realizar esta investigação, que centra-se no seguinte questionamento: quais as representações (conhecimentos, experiências, crenças e ideias) dos professores de Educação Física do IFRN, sobre formação continuada e as implicações no seu desenvolvimento profissional ao longo da vida docente, nomeadamente ao nível de competências de desenvolvimento das práticas pedagógicas propostas pela PTDEM de Educação Física?

OBJETIVO PRINCIPAL

A partir da identificação da problemática do estudo, aliada às questões a serem investigadas, a temática identifica no epicentro da investigação a compreensão do significado e da importância da formação continuada para os professores de Educação Física do IFRN, da qual se destaca o seguinte objetivo principal deste estudo: analisar as perspectivas dos professores de Educação Física do IFRN sobre o significado e a importância da Formação Continuada no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível do conhecimento e das competências de concretização das orientações e atividades propostas no Programa de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), da disciplina Educação Física.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir da definição do problema em estudo e do objetivo principal que o enquadra, propõe-se elucidar os seguintes objetivos específicos:

Identificar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física tendo em conta a PTDEM.

Identificar as percepções dos professores sobre o significado e a importância da Formação Continuada para o seu desenvolvimento profissional.

Identificar as necessidades de Formação Continuada dos professores e as áreas de intervenções prioritárias.

Identificar em que aspectos a Formação Continuada tem potencialidades para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física.

Identificar os fatores que facilitam ou dificultam as ações pedagógicas dos professores, relativas ao desenvolvimento do PTDEM.

Identificar se a formação inicial dos professores foi adequada para o desenvolvimento da PTDEM.

Contribuir para uma melhor formação científica, pedagógica, cultural e social dos professores.

Contribuir na elaboração de caminhos ao encontro do “bom” professor.

Projetar sentidos para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Consagrar a formação continuada como um caminho a favor dos professores, da escola, dos alunos e da sociedade em geral.

3 - Enquadramento teórico

FORMAÇÃO INICIAL

A transição que ocorre naturalmente entre as fases da vida adolescente para adulta exige uma formação profissional que prepare o indivíduo para o exercício de funções com competência. Essa formação profissional o ajudará a refletir sobre as transformações e potencialidades da profissão almejada e assimilá-las.

Emerge, portanto, a necessidade de uma sólida educação geral, que deve ser ofertada em cursos de graduação para que, posteriormente, sirva não só como uma ocupação, mas também para um melhor desempenho profissional. Por sua real importância e exigência para a capacitação de profissionais de todas as profissões, a formação de professores é constantemente objeto de estudo. Julgamos oportuno destacar aqui a explicação de Alonso (1998, p. 208) quando refere que

desempenhando os professores um papel central na melhoria da educação escolar para a qual contribui substancialmente o seu desenvolvimento profissional, a organização de um currículo de formação que fundamente, oriente e articule os processos formativos tendentes a melhorar a consciência e a competência docentes, reveste uma importância fundamental na teoria e na prática da formação de professores.

É reconhecido o esforço individual dos professores formadores em se manterem atualizados, o que pode ser justificado tanto pelo desejo de aprender mais, como pela fragilidade do domínio de conteúdos específicos da disciplina. Sobre esse assunto, Nono (2011, p. 63) deixa claro que “esse domínio, sem dúvida, não é de responsabilidade exclusiva dos cursos de formação, devendo, na verdade, ser adquirido pelo futuro professor ao longo de sua trajetória escolar”.

A formação do professor apresenta-se como foco de atenção de estudos e de pesquisas nas últimas décadas, colocando em evidência a formação inicial e continuada deste profissional. Diante dessas considerações, vale ressaltar a opinião de Nóvoa (1995, p. 29), quando diz que

a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos e na prestação de serviços de qualidade.

Sobre esse assunto, Veiga (2008, p. 14) reforça que “formar professores implica compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica”. Escolas eficazes, com professores bem preparados, vislumbram novas

possibilidades de informação e mais inserção e incentivo no mercado de trabalho. Como Santos (2006, p. 171) enfatiza,

as discussões hoje, no campo pedagógico, intensificam-se, ampliam-se e aprofundam-se, mostrando como a atividade de ensino é complexa e, sobretudo, como ela exige estudos, pesquisas e atualização contínua por parte dos que atuam nesse campo, na valorização e no desenvolvimento e produção de um amplo saber sobre o ensino, os(as) professores(as) terão mais possibilidades de se identificarem com o magistério, desde que a isso correspondam também políticas públicas de estímulo salarial e profissional.

Nesse contexto, Azevedo *et al.* (2011, p. 203) apontam que a formação profissional é considerada como “o plano de estudos de toda a carreira docente, pilar fundamental para os professores responderem às necessidades do ensino. Para tanto, as instâncias de formação docente disponibilizam ferramentas teóricas e práticas para transpor essa complexa tarefa da formação inicial”.

O desempenho da docência exige do profissional formação adequada, dedicação, responsabilidade e compromisso, além de liberdade para desenvolver suas competências e habilidades, respeitando as especificidades do aluno, da escola e da sociedade, desenvolvendo sua maneira própria de educar de acordo com sua personalidade. Pacheco (1995, p. 39) segue afirmando que

aprender a ensinar é, acima de tudo, um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor. Neste continuum há uma descontinuidade, significativamente notada na passagem de aluno a professor, pois são diferentes quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta.

A sociedade atual, composta por um alto percentual de jovens, ávidos por conhecimentos e que almejam a realização de seus objetivos futuros, procuram na educação, na escola e nos professores a escada que pode conduzi-los à concretização de seus projetos de vida. Através dos estudos, os jovens almejam garantir um futuro melhor, pois, como refere Nono (2011, p.46), “trata-se de garantir aos alunos acesso aos conhecimentos que lhes permitirão participar da vida social e produtiva, e aprendizagem que lhes possibilitem buscar, selecionar, produzir, analisar e utilizar tais conhecimentos diante da complexidade e da diversidade das situações atuais”.

Nesse contexto, muitos professores vivem em constante conflito, seja devido à precariedade de recursos materiais, desinteresse e dificuldades dos alunos, ou pelo fato de se sentirem despreparados em decorrência de sua formação inicial não ter sido satisfatória, interferindo em suas perspectivas profissionais relacionadas ao seu desempenho perante as propostas curriculares. No que diz respeito ao ingresso do professor na docência, Esteve (1995, p. 109), diz que

o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação; sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho.

As entidades formadoras dos profissionais docentes devem buscar maneiras e técnicas eficazes de mudanças adequadas, mantendo, no seu quadro de formadores de professores, profissionais competentes e incentivadores da pesquisa, que busquem sempre ultrapassar entraves pertinentes à formação dessa classe profissional. Na opinião de Nóvoa (1995, p. 26), a formação de professores é, muito provavelmente,

a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais” e em modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

A realidade da educação brasileira reflete um país marcado pelas diferenças sociais, resultando em crise no cotidiano escolar, com alunos e professores algo despreparados e desinteressados. Neste cenário, são evidentes os dilemas que os professores enfrentam no desenvolvimento do currículo escolar, o que pode ser também reflexo da sua formação docente. Romanowski (2007, p. 27) constata que “sem formação adequada, os professores não têm como colaborar efetivamente para o desenvolvimento de uma escolarização para superar o fracasso manifesto nos resultados das avaliações que mantêm a aprendizagem dos alunos com médias insuficientes, nos altos índices de reprovação e evasão”.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Com a necessidade de aprimoramento e de capacitação do profissional docente, a formação continuada apresenta-se como uma exigência relevante para enaltecer o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade do ensino escolar, e tende a apresentar e a caracterizar os saberes necessários para o desempenho qualitativo ao longo da vida docente.

Independentemente do tempo de atuação na docência e dos resultados obtidos por seus alunos, o professor precisa aprofundar seus conhecimentos continuamente, deve ter espírito investigativo e estar sempre aberto às mudanças e às inovações. Neste contexto, Cunha (2008, p. 84), faz crer que

o ensino está condenado ao retrocesso caso não seja acompanhado de um processo profissional, bem como se não houver uma evolução no que respeita à própria forma de como se ensina. A competência não é necessariamente proporcional aos anos de prática, nem o melhoramento do ensino se processa de forma automática.

A necessidade da formação continuada dos professores é revelada atualmente através das pesquisas, o que implica responsabilidade das instituições escolares de promoverem ações que favoreçam processos coletivos de reflexões e intervenções na prática pedagógica, transformando o cotidiano e o espaço escolar em condições significativas de formação profissional, proporcionando ações reflexivas e preparando o professor para enfrentar os novos desafios no cotidiano escolar. Diante disso, o “Projeto Político Pedagógico do IFRN” (IFRN, 2012, p. 197) menciona que

busca-se adesão a programas de formação que favoreça o crescimento do servidor na condição de profissional e de cidadão. Supera-se, assim, o caráter restrito de capacitação e adere-se a um modelo de formação continuada alicerçado a uma perspectiva crítico-reflexiva. Para tanto, questões como identidade e especificidade profissional, identificação de necessidades, consecução dos objetivos institucionais e satisfação pessoal devem ser considerados.

Assim, pode-se considerar que a formação continuada é essencial para melhorar o desempenho profissional dos professores e que deve atender às necessidades e aspirações profissionais, o que, conseqüentemente, proporcionará melhoria na prática de ensino e na aprendizagem dos alunos. Os “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 2002, p. 64) reforçam que “a formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor”.

O professor, ao conscientizar-se da sua responsabilidade pela formação integral do aluno, percebe também a importância de sua formação ao longo de toda a sua vida profissional, pois precisa acompanhar as mudanças cotidianas nos mais diversos aspectos, o que terá influência direta sobre a sua prática. Em busca de mais estratégias educacionais e mais conhecimentos, o professor recorre à participação em cursos, seminários e encontros institucionalizados para melhorar o seu repertório de ações pedagógicas a fim de ampliar suas competências interpessoais e profissionais. Essa busca deve ser constante, pois, como afirma Cunha (2008, p. 95),

a formação do professor (inicial e contínua) e o ser professor, hoje, são considerados como um processo dinâmico, inacabado, suportado por convicções, por dúvidas, que tendem para uma plataforma de algumas certezas (níveis mais organizados no

domínio do saber, do saber-fazer, do saber-ser, do saber compreender, perante uma escola/formação massificada e multicultural).

O processo de formação continuada dos professores pode contribuir para a resolução de problemas advindos da sala de aula, bem como para que os docentes avaliem os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o seu trabalho pedagógico e reflitam sobre eles. Cró (1998, p. 38) ressalta que “a disponibilidade para a mudança é uma das qualidades exigidas ao educador”, portanto, nesse processo de permanente e contínua formação, o professor, por mais experiente e competente que seja, deve sempre buscar mais conhecimentos e habilidades profissionais para lidar com as situações contemporâneas advindas do contexto escolar.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores apresenta-se com a tarefa de preencher as lacunas deixadas na formação inicial, como também contribuir para a sua atualização de acordo com as necessidades exigidas pelos novos conhecimentos, metodologias e inovações tecnológicas, proporcionando oportunidades de construção e reconstrução de suas práticas pedagógicas, além de possibilitar sugestões de como lidar com problemas eminentes do cotidiano escolar. Sobre esse assunto, Pacheco (1995, p. 137) assegura que o professor “não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação, tornando-se necessária, além de urgente, a interligação – e não uma separação dicotômica – da formação inicial com a formação contínua e a construção de um processo permanente de desenvolvimento profissional”.

Portanto, como se pode constatar, é reconhecida a importância e a necessidade do desenvolvimento de programas coletivos de atualizações, objetivando melhorar o desempenho nas ações educativas, o que envolve diretamente o professor como foco principal dessas ações, refletindo em melhoria da educação ofertada.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Desde a sua formação inicial, o professor deve iniciar o processo de entendimento e de conscientização da realidade da escola e dos alunos, sem idealizar somente experiências positivas. A diversidade e as dificuldades são constantes e o trabalho educativo exige aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências profissionais, que se iniciam na formação inicial, prolongando-se durante toda a vida profissional.

Ao ingressar na profissão ainda na formação inicial, o professor inicia o seu desenvolvimento profissional. É um percurso longo e árduo que exige muita determinação e empenho, visto que inúmeros fatores poderão interferir nesse processo. Portanto, o desenvolvimento profissional refere-se aos ganhos de competências que o professor deverá buscar ao longo de sua carreira, como está explícito nos “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 2002, p. 141),

a concepção de desenvolvimento profissional refere-se ao processo contínuo que se inicia com a preparação profissional realizada nos cursos

de formação inicial e prossegue, após o ingresso no magistério, ao longo de toda a carreira com o aperfeiçoamento alcançado por meio da experiência, aliada às ações de formação continuada organizada.

A oferta de igualdade de conhecimentos e de oportunidades para todos os alunos como medida para melhorar a qualidade da educação implica um adequado desenvolvimento profissional do professor. Para Darido (2000, p. 168), “o processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os professores têm direito envolve tanto a formação inicial como a continuada, com o docente já no exercício de suas atividades”. Para tal, deve haver articulação entre os diferentes contextos de formação inicial e continuada, proporcionando ao professor a descoberta do significado de sua vida pessoal e profissional, buscando sua identidade profissional. Nessa perspectiva, é necessário considerar a opinião de Flores (2000, p. 162), a qual pensa que

uma estratégia de formação promotora do desenvolvimento profissional dos professores implicará a consideração das necessidades reais dos professores; a implementação de práticas de formação que valorizem o seu conhecimento e que possibilitem a sua reconstrução de modo significativo; o incremento de modalidades centradas na análise e investigação da prática e a organização da formação em torno de um projeto formativo, individual e colectivamente partilhado, propiciador de uma maior e melhor compreensão do trabalho docente.

A profissão docente respeitada e valorizada, em que os professores são favorecidos por uma adequada “aprendizagem profissional, tanto inicial, como a continuada, garantirá a qualidade dos resultados das aprendizagens dos alunos e, nesse caso, os professores, que são profissionais transformadores, contribuirão para uma sociedade que valoriza a equidade, a participação e a justiça social” (Sachs, 2009, p. 116).

Pensamos que o bom desenvolvimento do professor depende da junção de diversos fatores que têm como objetivo principal a melhor aprendizagem do aluno, os quais desde a sua formação inicial continuam somando com as experiências da sala de aula, a sua vida pessoal e os processos de formação continuada que são vivenciadas pelo professor no decorrer de sua carreira.

ACERCA DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA

A prática dos exercícios físicos na escola proporcionou o surgimento de uma disciplina específica, que inclui no currículo escolar um espaço para a prática de atividades corporais. Sanches (2008, p. 273) confirma que, “assim, o termo Educação Física surge para demarcar a autonomia da escola em escolher e definir a maneira como o corpo deveria ser tratado, colocando-a ao serviço dos ditames da instituição escolar e dos valores e finalidades estabelecidas pelo seu ideal pedagógico”.

A conquista do espaço concedido ao corpo no currículo escolar não se restringe ao corpo em si mesmo e sim ao corpo a ser utilizado como um meio para alcançar alguns objetivos

específicos, de natureza política e social ou referentes à natureza pedagógica. O currículo escolar deixa de ser pautado exclusivamente por disciplinas consideradas de caráter intelectual, herdado da educação clerical, passando a se preocupar com a formação integral do aluno, através das artes e da educação corporal. Hildebrant-Stramann e Taffarel (2007, p. 46) enfatizam que “a Educação Física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal”.

Promover um processo educativo que busque o aprimoramento global do aluno como ser pessoal e social é um dos focos da Educação Física. Gomes (2007, p. 32) compactua com esse pensamento ao descrever que, “deste modo, a Educação Física escolar pode representar um ambiente ideal para a aprendizagem de conceitos importantes para toda a vida sobre a atividade física para a saúde”. Para Castellani (1992, p. 145),

nessa perspectiva, esta disciplina deve orientar sua prática para a percepção da atividade físico/esportiva como componente cultural de um povo, cabendo a ela e a seus especialistas entender as relações que interagem para a formação da cultura corporal e cultura esportiva presentes na sociedade ao longo dos tempos. A tarefa de propiciar aos alunos um nível de consciência corporal será alcançada pela disciplina Educação Física através da redefinição de seu objeto de estudo: o movimento.

Alvo de exclusão e preconceito, a Educação Física ainda hoje não tem reconhecida, por muitos, a sua importância para a formação humana. Colocá-la no mesmo patamar das outras áreas de conhecimento é essencial para que ela obtenha a sua verdadeira identidade e estatuto escolar e social.

4 – Metodologia

Reconhecendo a importância da disciplina Educação Física para a formação dos alunos, entendemos que os professores precisam ser ouvidos. Nesse sentido, preocupamo-nos em identificar quais os fatores que interferem no desenvolvimento de suas ações pedagógicas e o que pode contribuir para a melhoria na formação dos alunos através de uma melhor qualidade de ensino. Para tanto, tivemos que recorrer a três técnicas de recolha de dados: a análise documental, o questionário e a entrevista, utilizando as ferramentas qualitativas e quantitativas, buscando a complementação e a triangulação entre elas.

O documento analisado neste estudo foi a PTDEM da disciplina Educação Física (IFRN, 2012b). A escolha do documento não foi aleatória, pois de acordo com o objetivo principal que guia este estudo, o texto escolhido foi o documento oficial da instituição que orienta as ações pedagógicas dos professores do IFRN. A PTDEM (IFRN, 2012b) foi sistematizada e implantada em 2012, após estudos, reuniões e discussões de um grupo de professores de Educação Física de diversos *campi* do IFRN. A proposta, elaborada de modo coletivo e participativo, é considerada

um marco na construção de uma nova visão da disciplina e surge com o propósito de unificar a presença da disciplina de Educação Física como componente curricular integrado no processo de formação educacional no contexto do ensino técnico integrado do IFRN e apresenta propostas que visam completar as concepções do ser humano incluído na sociedade.

Iniciámos a análise detectando pontos relevantes como os objetivos, a sua concepção teórica e a proposição metodológica. Após esse processo, prosseguimos enquadrando o objetivo geral do estudo aos seguintes objetivos específicos: Identificar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, tendo em conta a PTDEM (IFRN, 2012b), e identificar os fatores que facilitam ou dificultam as ações pedagógicas dos professores, relativas ao desenvolvimento da proposta.

Para o questionário, foi feito o levantamento do número de professores de Educação Física, chegando-se ao total de 40. Desse total, trinta e nove fizeram parte da pesquisa. Neste sentido, a seleção desta amostra deu-se de forma intencional e deliberativa, visto que a população pesquisada foi pré-definida pelo próprio caso estudado: “Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional – Um estudo de Caso com Professores de Educação Física do IFRN”. Esta estratégia metodológica incluiu a coleta de dados relativos a quatro dimensões: “Perfil pessoal e profissional”, “Formação inicial”, “Práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM” e, por fim, “Percepções e prioridades sobre formação continuada”.

Com a coleta dos 39 questionários respondidos, iniciou-se o processo de codificação através da leitura

minuciosa de cada questionário recolhido. As respostas foram classificadas como unidades de contexto e os dados identificados como oportunos aos objetivos da pesquisa foram destacados. Na sequência foram determinadas as unidades de registro, pois, como referem Amado *et al.* (2013, p.315), “a partir daí, decide-se procurar e recortar a mais pequena parcela da comunicação com um sentido próprio, em função dos objetivos do trabalho e, por consequência, também do material a analisar”. As unidades de registro foram colocadas numa tabela Excel onde cada depoimento tomado foi recortado e colocado na linha codificada que representa cada professor.

No decorrer desse processo, foram feitas diversas reformulações, na tentativa de manter apenas as unidades mais significantes das respostas dos professores. Fundamentados nesses dados, seguimos para o próximo passo, que foi a estruturação do mapa conceitual, sugerido por Amado *et al.* (2013), pois torna-se necessário que os temas sejam hierarquizados e definidos, proporcionando a construção da matriz da categorização do questionário para que seja possível emergir as possíveis categorias e subcategorias. Ainda na matriz do questionário, foram identificadas as unidades de registro e, por último, foi feita a quantificação da frequência das respostas dos professores em cada indicador apresentado.

Na sequência, os recortes (registros) foram agrupados em uma tabela com cada um dos professores identificados por um código. Para proceder ao registro da unidade em cada categoria, foi seguido o que Esteves (2006, p. 114) sugere, pois o recorte das unidades de registro a serem codificadas é

uma das decisões mais delicadas de um processo de seleção da análise temática, na medida em que “implica decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio e isso nem sempre é fácil de estabelecer, sobretudo em discursos muito elaborados onde as ideias foram sendo apresentadas imbricadas umas nas outras”.

Para as entrevistas foram selecionados seis professores de Educação Física, que desenvolvem as suas atividades profissionais em seis *campi* distintos, localizados em diferentes municípios do Rio Grande do Norte, pois buscamos realidades diversas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Em seguida iniciamos a organização sistemática de unidades de contextos representadas por frases dos discursos dos entrevistados que, segundo Esteves (2006, p. 115), “frequentemente, ao trabalhar com protocolos de entrevista, considera-se cada entrevista como uma unidade de contexto, porque é ela, na sua integralidade, que permite compreender o sentido de cada uma das unidades de registro que foram recortadas e que se pretende codificar”.

O próximo passo foi proceder ao recorte das unidades de registro que é uma das operações mais importantes, pois implica decidir qual o mais significativo segmento do discurso apresentado pelo entrevistado que merece destaque e representa a sua ideia. Julgamos oportuno destacar a explicação de Rocha (2014), quando se refere que as unidades de registro são unidades de significação e que através delas poderão ser construídas as categorias. Foram atribuídos códigos às unidades de registro a fim de identificar a que unidades de contexto pertenciam. As categorias emergiram

da classificação e resumo dos dados coletados considerados pertinentes aos objetivos do estudo.

O processo de categorização consiste na redução da informação a fim de torná-la manejável e mais acessível. Para isso, as informações foram fragmentadas em unidades pertinentes que dialogam com o objetivo geral da investigação: analisar as perspectivas dos professores de Educação Física do IFRN sobre o significado e a importância da Formação Continuada no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível do conhecimento e das competências de concretização das orientações e atividades propostas na PTDEM (IFRN, 2012b).

Foram definidas duas categorias centrais da entrevista, a saber: “Práticas pedagógicas e suas relações com a PTDEM” e “Formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional”. As duas categorias constituíram a base para a formação das subcategorias: “Alterações na Prática”, “Contribuição PTDEM”, “Dificuldades PTDEM”, “Percepções”, “Prioridades” e por fim “Responsabilidades”.

5 - Principais resultados

Como estratégia para assegurar a credibilidade dos resultados desta pesquisa, optamos por fazer a triangulação dos dados coletados nos questionários, entrevistas e análises do documento institucional PTDEM (IFRN, 2012b) da disciplina Educação Física, por entendermos que esse processo é adotado como estratégia de validar as descobertas da pesquisa e utilizado para confrontar ou mesclar, no mesmo estudo, os diversos tipos de coleta, análise e interpretação dos dados coletados.

A triangulação dos dados permitiu diferentes olhares sobre o mesmo objeto de estudo, o que contribuiu para o enriquecimento do resultado, por refletir os produtos mais completos da realidade dos professores de Educação Física do IFRN, pois a análise dos pontos de vista dos informantes e suas experiências profissionais são comparados e complementados. A triangulação foi centrada em um único caso, em que todos os investigados pertencem ao quadro funcional do IFRN.

A PTDEM (IFRN, 2012b) apresenta-se como uma proposta que está embasada nas importantes concepções e referenciais teóricos que norteiam a disciplina Educação Física, vinculando a realidade social concreta do aluno com os valores e contributos da disciplina. Nesse sentido, destacamos a sugestão da proposta de que o aluno seja estimulado como sujeito crítico, em diferentes contextos, através da cultura corporal de movimento, desenvolvida através de conteúdos teóricos e práticos que envolvam os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças e os jogos. Segundo a proposta, ao aluno devem ser proporcionadas competências, habilidades e conhecimentos para que, ao concluir o ensino médio, possa refletir e elaborar atividades corporais que proporcionem bem-estar, prazer e melhore a sua qualidade de vida, tudo de maneira autônoma.

Ficou comprovado que a maioria dos professores corrobora com a proposta ao afirmar que desenvolvem suas ações pedagógicas transmitindo e produzindo a cultura corporal e do movimento ao aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Buscam, assim, desenvolver, além dos aspectos físicos, a cidadania, a

participação, a solidariedade e o respeito. Portanto, as suas ações pedagógicas são desenvolvidas em consonância com a proposta.

Entretanto, constatamos que a maioria dos professores não considera a sua formação inicial adequada para o desenvolvimento da proposta, pois justificam que muitos conteúdos sugeridos não foram contemplados em sua formação inicial, o que deixou muitas lacunas do seu aprendizado, ou seja, as dificuldades que os professores sentem no desenvolvimento de suas ações pedagógicas são eminentes, mas não estão relacionadas com a PTDEM em si, e sim com a sua formação inicial e com a ausência de processos de Formação Continuada específica da disciplina.

Os professores foram unânimes em demonstrar o seu entendimento positivo sobre a Formação Continuada, relatando que esse processo proporciona a contínua atualização e o aprimoramento dos saberes necessários ao melhor desempenho das atividades docentes e ao desenvolvimento profissional, que a formação do professor não se encerra durante a sua vida docente, que se refaz continuamente e que os saberes são cíclicos e mutáveis, o que corrobora com os autores que embasaram o referencial deste estudo. Entretanto, para o desenvolvimento da PTDEM, os professores devem buscar conhecimentos das tendências que embasam a proposta a fim de desenvolvê-la com mais competência e acuidade.

A maioria dos professores classificou a PTDEM (IFRN, 2012b) como uma proposta boa, com sugestões que contemplam as abordagens da disciplina Educação Física, mas reforçam que ela deve ser revisada, atualizada e ajustada,

em busca de coerência com a atual realidade do aluno, da instituição e da sociedade. Entretanto, alguns professores apontam que a proposta sugere uma mudança extrema dos procedimentos metodológicos utilizados durante muitos anos no IFRN. Referem ainda que faltou mais discussões e aprofundamentos sobre as referidas mudanças, pois muitos professores não se sentem aptos para desenvolverem as ações sugeridas com segurança.

Noutro sentido, a maioria dos professores afirma que as suas aulas estão articuladas com a PTDEM (IFRN, 2012b), o que comprova que esses docentes acreditam que a sua referência contribui para o melhor desenvolvimento e qualidade das aulas. Contudo, apontam que os problemas primordiais que interferem no desempenho de suas ações pedagógicas são principalmente os referentes ao desinteresse e dificuldade dos alunos em participarem das aulas, à carga horária insuficiente para desenvolver a proposta, para além de que faltam instalações e materiais adequados para a efetiva concretização das propostas contidas na PTDEM.

A necessidade de Formação Continuada para melhor desenvolvimento da proposta é um fato comprovado tanto no questionário quanto na entrevista, ficando patente que a falta de capacitações, reflexões e a ausência de troca de experiências entre os professores é a principal dificuldade para que eles tirem as suas dúvidas e aprimorem os seus conhecimentos.

Também todos consideram que têm direito e dever de participar de processos de Formação Continuada, específicos da disciplina que abraçaram, como também

devem participar de outros tipos de formação que estejam relacionados ao seu melhor desempenho na instituição. As oportunidades devem ser proporcionadas pela instituição a todos os profissionais, independente da função ou disciplina, pois todos têm os mesmos direitos e deveres, tornando essencial a atualização e o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os servidores.

Quanto à relevância de Formação Continuada específica em áreas da disciplina de Educação Física, convém destacar que as alternativas positivas apontadas demonstram o quanto os professores a consideram importante, quando ressaltam que principalmente propicia novas experiências, melhora a motivação, proporcionando um trabalho colaborativo, facilitando a adaptação de novos professores e promovendo a igualdade de competência entre os professores ao permitir trabalhar as várias áreas da PTDEM (IFRN, 2012b).

Os resultados evidenciam que os professores ensejam oportunidades de melhorar as suas práticas pedagógicas. Fundamentado nos dados coletados, percebemos que eles levam em consideração primeiramente as necessidades do aluno e essa necessidade pode variar entre os anos letivos, entre as turmas e até mesmo entre os alunos. Diante de tal situação, concluímos que os professores necessitam de passar por esses processos de ajustes, alterações e atualizações durante a sua vida docente, uma vez que todos os anos lhes são apresentados novos alunos e novas turmas, provenientes de realidades muito diferenciadas.

6 - Considerações finais

As perspectivas apresentadas pelos professores refletem possibilidades para novas conquistas da disciplina Educação Física no IFRN. Entretanto, consideramos que quando se busca melhor qualidade da educação é necessária uma articulação e integração entre o desenvolvimento profissional do professor, as inovações na aprendizagem e o sistema organizacional da instituição. Além disso, o professor deve sair de sua zona de conforto e ir em busca de novos horizontes, pois as mudanças não se concretizam sozinhas ou porque está sugerido na proposta e sim, com as condições concretas e a vontade de todos os envolvidos.

Tendo em conta a questão principal que guiou esta investigação e apoiada nas respostas das questões complementares que orientaram este estudo de caso, comprova-se de maneira transparente e segura que, para o melhor desenvolvimento profissional e das ações pedagógicas sugeridas no documento institucional PTDEM (IFRN, 2012b), os professores de Educação Física do IFRN necessitam de processos de Formação Continuada específica da disciplina.

Deste modo, esperamos ter conseguido, por meio das informações obtidas neste estudo, contribuir com as políticas educativas e curriculares do IFRN, especialmente às relacionadas com a disciplina de Educação Física, constituindo um ponto de partida para reflexões sobre a importância de processos de Formação Continuada dos professores como contributo essencial para o seu melhor desenvolvimento profissional docente, trazendo como consequência o seu melhor desempenho no processo educativo do aluno.

Referências bibliográficas

Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Brasil. (2002). *Referenciais Para Formação de Professores*. Secretaria de Educação. Brasília.

Amado, J. (Coord.), Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013) *Manual da Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, E., Pereira, B., & Sá, C. A. (2011). Percepções Docentes acerca da Formação Inicial na Atuação Pedagógica: Estudo de caso dos Professores de Educação Física. *Revista Iberoamericana de Educacion*, N.º 56, 201-226.

Castellani Filho, L. (1992). *Revendo o Ensino de 2.º grau: propondo a formação de professores* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez (Coleção Magistério – 2.º Grau).

Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora LDA.

Cunha, A. C. (2008). *Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores (De Educação Física) Para uma “nova” reconceptualização*. Viseu: VISLIS Editora.

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Darido, S. (2000). *PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília. MEC – SEMTEC.

Esteve, J. (1995). *Mudanças sociais e função docente*. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2.^a ed., pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação – contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Flores, M. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 147-165). Porto Editora.

Gomes, M. (2007). *O Lugar da Educação Física: na promoção da saúde e na educação para a saúde no contexto escolar*. Campina Grande-PB / Paraíba: Editora da Universidade Estadual da Paraíba (EDUEP).

Hildebrant-Stramann, R., & Taffarel, C. (2007). (Orgs.). *Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas*. Ijuí-RS, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí.

IFRN (Ed.) (2012a). *Projeto Político Pedagógico do IFRN. Uma Construção Coletiva (Volume 1 – Documento Base)*. Natal-RN, Rio Grande do Norte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). (Disponível online em «<http://bit.ly/2ILTYSm>», consultado em setembro de 2013).

IFRN (Ed.) (2012b). *Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, Regular e na modalidade EJA (Volume 5 – PTDEM)*. Natal-RN, Rio Grande do Norte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). (Disponível online em «<http://bit.ly/2ZBMZAL>», consultado em dezembro de 2013).

Nono, M. (2011). *Professores iniciantes: o papel da escola na sua formação*. Porto Alegre. Editora Mediação.

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2.^a ed., pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Rocha, M. (2014). *Metodologia Qualitativa – a produção de conhecimento a partir da análise de conteúdo – constrangimentos e possibilidades*. Texto didático apresentado e discutido nas Jornadas Doutorais do Convênio IFRN/Universidade do Minho. Natal-RN, Rio Grande do Norte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Romanowsky, J. (2007). *Formação e profissionalização docente* (3.^a ed.). Curitiba, Paraná: Editora Ibepex.

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.

Sanches, A. (Coord.), Resende, A. L. G., Filho, A. L., & Mascarenhas, F. (2008). *Educação Física à distância - História da Educação e da Educação Física*. Brasília: Universidade de Brasília.

Santos, L. (2006). Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In I. Veiga & A. L. Amaral (Orgs.), *Formação de Professores – políticas e debates* (3.^a ed., pp.

155-179). Campinas, São Paulo: Editora Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Silva, C. (2016). Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo: Entre Formação Inicial, Indução Profissional e Formação Contínua. In M. A. Flores, M. L. Carvalho, & C. Silva (Orgs.). *Formação e Aprendizagem Profissional de Professores – Contextos e Experiências* (pp. 17-40). Santo Tirso: DE FACTO Editores.

Veiga, I. (2008). Docência como atividade profissional. In I. Veiga & C. d'Ávila (Orgs.), *Profissão docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas* (pp. 13-21). Campinas, São Paulo: Editora Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ALÉM DO INSTITUÍDO: UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA ARTES CÊNICAS DO IFRN/CNAT

Elane Fátima Simões

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte

Lia Raquel Moreira de Oliveira

Instituto de Educação da UMinho

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte

Resumo: Este artigo sintetiza a tese de doutorado intitulada “Além do instituído: uma análise da disciplina Artes Cênicas do IFRN/CNAT”, a qual discute o espaço do teatro na sala de aula, a formação do espectador, o potencial das redes sociais digitais de comunicação nas práticas pedagógicas de sala de aula, e como a cultura naturalizada na instituição escolar pode ser transformada a partir de práticas pedagógicas emancipatórias. Assume, como direcionamento metodológico, o paradigma qualitativo numa perspectiva histórico-crítica e o estudo de caso como estratégia de investigação. Os seus resultados apontam que, ao vivenciar experiências que solicitaram diferentes atuações sociais no seu agir, os alunos produziram novas opções criativas geradoras de sentido, o que, como consequência, fez surgir novos sistemas de ações e valores

para a disciplina Artes Cênicas, levando-os a transformar e a ressignificar a lógica herdada.

Palavras-chave: ensino de teatro, subjetividade social e Facebook.

1 - Introdução – iluminando o labirinto

“O prazer e, portanto, o desejo são elementos fundamentais da vida escolar.”

Bernard Charlot (2013)

A experiência relatada transcorreu na disciplina curricular obrigatória de Artes Cênicas, que integra os cursos técnicos de nível médio integrado do *Campus* - Natal Central (CNAT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O Instituto faz parte da rede federal de educação profissional e tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. O referido *campus* fica situado na cidade do Natal, capital do estado Rio Grande do Norte, Brasil, e atua na educação superior, básica e profissional.

2 - Problema e objetivos da pesquisa

No ano de 1995, quando iniciei a minha atuação como professora de Arte do *Campus* Natal - Central, a referida disciplina decorria em um semestre letivo e dispunha da carga horária semanal de uma aula de quarenta e cinco minutos de duração. O seu conteúdo era desenvolvido

apenas na forma teórica e estava voltado para a história das artes visuais, não se diferenciando à época do modo de se trabalhar em muitas outras escolas.

No que condiz à percepção dos alunos em relação à disciplina, posso dizer, com base no que vivi, que eles a consideravam como mais uma disciplina a ocupar o seu tempo, questionavam a sua “utilidade” e para a qual eles cumpriam o necessário para passarem de ano. Relativamente à produção artística dos alunos, esta ficava concentrada em atividades de grupos, tais como, coral, banda marcial, atelier de pintura, grupo de teatro e de dança, restringindo, conseqüentemente, o fazer artístico apenas àqueles estudantes considerados vocacionados para a arte.

Diante deste cenário fomos, gradativamente, demarcando um espaço para o ensino de arte em sala de aula. Enfatizo este aspecto na intenção de esclarecer que a construção sócio-histórica da disciplina Artes Cênicas, objeto deste estudo, foi forjada em função da organização coletiva, firmeza e conhecimento daquilo que almejávamos para o ensino de arte em sala de aula. Ainda mais que nos encontrávamos no contexto da educação profissional, onde a dicotomia entre a formação do ensino médio universal e a educação técnico-profissional se faz presente.

Como resultado do nosso trabalho e de políticas educacionais mais amplas, em 1998, conseguimos ampliar a sua carga horária, passando de um para dois semestres e de uma para duas horas/aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada. Com essa ampliação da carga horária, introduzimos a prática artística com os alunos em sala de aula. Igualmente neste período,

começamos a vislumbrar indícios de uma nova percepção dos estudantes para com esta disciplina.

Em 2002, em função de uma nova organização curricular na instituição, a disciplina passou a ser desenvolvida em dois anos, sendo organizada em quatro projetos semestrais. Um inicial destinado à fundamentação filosófica e sociológica do campo da arte, e os outros três vinculados, cada um, a uma linguagem artística, a saber, artes visuais, música e artes cênicas. Dessa forma, dávamos início ao trabalho com a linguagem teatral no contexto de sala de aula. Implementamos, assim, um processo metodológico no qual o conteúdo era desenvolvido de forma teórico-prática. Na época, o envolvimento dos alunos com a disciplina de Arte já alcançava um outro patamar, igualando-se às demais disciplinas de formação geral, isto é, o envolvimento destes com a disciplina de Arte pautava-se no respeito e no reconhecimento desta.

Em 2009, iniciou-se um novo movimento político-pedagógico na instituição que originou outra organização curricular, na qual mantivemos os três semestres letivos para desenvolvermos a disciplina de Arte. Como consequência, os projetos anteriormente citados se transformaram, no ano de 2013, em três disciplinas independentes, quais sejam: Arte I - Artes Visuais, Arte II - Música e Arte III - Artes Cênicas.

Chegamos, por fim, no ano de 2012, recorte temporal para o *corpus* de alunos que constituiu o público alvo desta pesquisa. A escolha por este ano letivo deu-se devido à inserção de duas tecnologias no processo metodológico desenvolvido na disciplina Artes Cênicas: a tecnologia da cena, por meio da iluminação cênica implementada no

auditório do *Campus Natal - Central*, espaço cênico utilizado pela disciplina, e a tecnologia educativa, por meio do uso didático-pedagógico das redes sociais de comunicação.

Percebemos que a presença das duas referidas tecnologias, no desenrolar metodológico desta prática pedagógica, estava impulsionando novas atuações dos sujeitos alunos no espaço social desta disciplina, especialmente a partir do uso didático-pedagógico do *site* de rede social Facebook.

Ao utilizarmos uma rede social digital, com a qual os jovens alunos se identificavam, ampliamos, sem que percebêssemos, a dinamicidade, o tempo, a espacialidade, a sociabilidade e a visibilidade desta disciplina. Desse modo, as atividades transcorridas no decurso de um semestre agora adentravam em suas casas e em seus espaços sociais. Além disto, mantinham-se visíveis e em interação, mesmo após a conclusão da disciplina, o que fazia reverberar as atuações sociais construídas neste fazer.

Assim, a proposta metodológica desenvolvida na disciplina Artes Cênicas, associada ao alargamento proporcionado mediante a utilização da tecnologia cênica e de comunicação e informação, começou a gerar, a cada semestre letivo, diferentes indícios de que esta prática de sala de aula, sóciohistoricamente desvalorizada, adquiria, numa conjuntura de educação profissional, um reconhecimento igual ou até maior que outras disciplinas consideradas superiores dentro de uma hierarquia socialmente construída e o mais representativo era que estávamos conseguindo mobilizar os alunos para a apreensão deste conhecimento. Charlot (2013, p.180) nos adverte que “ninguém pode ser ensinado, se não se mobiliza a si mesmo em uma atividade”,

pois diferente da motivação que é externa, a mobilização ocorre no interior do sujeito, o que torna, desse modo, a aprendizagem mais significativa.

Gradativamente, fomos tomando ciência de que estávamos diante de um fenômeno que extrapolava a lógica herdada no contexto escolar. Ciente da relevância do conhecimento artístico para se pensar o mundo com múltiplas possibilidades, retomei uma questão que sempre acompanhou o meu dia a dia de efetivo exercício como professora desta área. A questão à qual me refiro e para a qual busquei resposta neste estudo é se de fato o que fazemos em sala de aula, enquanto professores de teatro, contribui efetivamente para aproximar os alunos deste campo de conhecimento. Além disso, indagava se as nossas ações colaboravam na formação e ampliação do público nesta área.

Para Degranges (2011, p. 21), “um dos aspectos marcantes acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa”. A ideia aqui lançada não é usar a arte como meio, mas sim “compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente como arte educadora” (*idem*, p. 26). Desse modo, e por entender o currículo como uma forma de ação social e mediação do conhecimento cultural (Freedman, 2006), é que nos propusemos a investigar se a proposta da disciplina Arte do *Campus* Natal - Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em interação com o uso das redes digitais de comunicação, vem se constituindo numa via propulsora de ampliação da relação crítico-reflexiva entre arte, indivíduo e sociedade.

Para tanto, objetivando compreender com maior clareza o que transcorria com a disciplina Artes Cênicas, no contexto social do *Campus* Natal - Central do IFRN, elencamos algumas questões centrais para nortear a pesquisa:

- quais sentidos subjetivos são produzidos por esses alunos neste fazer artístico-pedagógico?
- qual a relevância da inserção do *site* de rede social Facebook nesta prática?
- o olhar dos alunos, lançado sobre a linguagem teatral, permanece o mesmo após essa experiência?
- estamos contribuindo de fato na formação de público em teatro?
- a proposta metodológica que vem sendo desenvolvida na disciplina de Artes Cênicas, no *Campus* Natal - Central tem propiciado uma ressignificação da mesma por parte do corpo discente dos cursos técnico de nível médio integrado?

Tais questões nos mobilizaram frente ao campo empírico delineado à procura de respostas para nossa investigação. Para tanto, em consonância com a problemática já apresentada, sistematizamos os seguintes objetivos:

- analisar as subjetividades produzidas pelos alunos no decurso da disciplina;
- investigar as possíveis contribuições desta vivência na formação do espectador de teatro;
- analisar o papel desempenhado pelo uso do *site* de rede social Facebook, no desenvolvimento desta prática;
- investigar a existência de uma nova instituição da disciplina no contexto do *Campus* Natal - Central do IFRN.

3 - A sustentação do labirinto

O arcabouço teórico que conduziu o estudo foi construído na perspectiva de clarificar as informações produzidas no campo empírico. Assim, diante dos objetivos aos quais nos propusemos responder na pesquisa, seguimos três eixos teóricos.

O primeiro discorre sobre a autoinstituição da sociedade – o seu imaginário instituído e o instituinte, e o conceito de práxis orientado à emancipação do indivíduo e à transformação dos processos da sua vida social. A concepção do social e do histórico pela qual nos guiamos é a que permeia a obra de Castoriadis, pautada na ideia da criação e recriação de formas de organização da sociedade, revelando o potencial de transformação implicado nas instituições ao pensar uma força instituinte operando no interior do instituído (Castoriadis, 1982). Entretanto, este imaginário sócio-histórico, enquanto capacidade humana de criar/inventar, não está comprometido unicamente com uma orientação positiva (se assim fosse, não encontraríamos nas sociedades a barbárie, a guerra, a escravidão). A sua relevância está no poder de transformação do que está posto, do que está dado como naturalizado.

Na escola, como nas demais instituições, existem práticas instituídas, instaladas e naturalizadas no dia a dia dos sujeitos que a constituem e instituem. Desse modo, e por compreender o espaço escolar como produtor de subjetividades, no qual confluem saberes, culturas, alteridades e discursos numa rede comunicativa pujante, torna-se imprescindível investigar experiências

pedagógicas que germinam novas significações imaginárias, novos modos de ser da sociedade.

Nesse contexto, perscrutar as significações imaginárias da sociedade pode nos ajudar a visualizar com mais clareza as subjetividades que já se encontram instituídas socialmente e aquelas que estão instituindo-se no fazer social. Por meio do imaginário instituído, podemos identificar as significações imaginárias criadas pela sociedade em relação a uma disciplina escolar, por exemplo, e por meio do imaginário instituinte, podemos elucidar a instauração do novo, as novas imagens, as novas significações que os sujeitos-alunos construíram no fazer daquela disciplina.

González Rey (2003) partilha do pensamento de Castoriadis, qual seja o de que as sociedades humanas não podem ser explicadas apenas por suas condições objetivas de existência. Para os autores, tais condições estão presentes e integram os fenômenos subjetivos socialmente produzidos, porém são estes últimos que respondem pelas formas assumidas na organização social, pelos processos engendrados no imaginário social e terminam por delinear um conjunto de procedimentos que passam a constituir a realidade social e que, constantemente, são reificados pela população como essenciais à ordem do real, pois terminam sendo naturalizados.

Nesse sentido, ao direcionarmos a nossa investigação para as subjetividades individuais produzidas pelos alunos nas suas atuações sociais, vislumbramos alcançar o subjetivo social instituído para a disciplina Artes Cênicas no contexto do *Campus* Natal - Central do IFRN.

A compreensão da instituição escolar e suas subjetividades deve se dar numa relação inseparável com a sociedade, assim como é inseparável das histórias singulares de seus protagonistas alunos. Tal percepção do lugar da subjetividade na educação nos leva a abandonar, por uma parte, a naturalização dos processos associados à escola e, por outra, a compreender os diferentes momentos das práticas pedagógicas desenvolvidas neste espaço por intermédio dos processos de significação e sentido gerados em outras zonas do tecido social. A educação escolar deve planejar o desenvolvimento de um sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte decisiva dos processos de subjetivação associados à sua vida cotidiana.

No segundo eixo, abordamos a pedagogia do espectador (Desgranges, 2010), imprescindível no contexto de formação e ampliação do público em teatro, tão caro à nossa sociedade midiaticizada e espetacularizada. Vivemos um momento em que a produção artística se encontra vinculada a uma economia globalizada, na qual boa parte da opinião das pessoas é formada, em conjunto com outros fatores, pelos filmes que assistem, pelos livros que leem, pelas músicas que escutam, pelas imagens que veem [e, infelizmente, ainda muito pouco, pelas peças teatrais que apreciam] (Smiers, 2006).

O teatro ainda é, nos dias atuais, uma linguagem artística pouco acessível para boa parte da população brasileira, quer seja por falta de espaços destinados para este fim, pela questão econômica, ou até mesmo pela falta de um trabalho de renovação consistente do seu público.

Desse modo, urge compreender que o espectador não é apenas o indivíduo que sustenta financeiramente

o espetáculo, ou aquele que responde com aplausos ao término deste, mas o outro, participante do diálogo. O teatro não existe sem o espectador, não apenas por uma questão financeira, “mas como um livro que só existe quando alguém o abre, ele não existe sem a presença deste outro com o qual ele dialoga sobre o mundo e sobre si” (Desgranges, 2010, p. 27). É, pois, a incompletude – característica da natureza do teatro – o que o torna indubitavelmente dependente da presença ativa dos espectadores

O teatro se faz no jogo da narrativa simbólica constituída de elementos para significar o cenário, o figurino, a luz, a dramaturgia, a sonoridade, o gestual. É o olhar do espectador que sustenta o próprio jogo, ao criar suas significações e interpretar o conjunto dos símbolos que se descortina, e que se transforma a cada instante. Rosenfeld (1996) evidencia que, na leitura do espetáculo teatral, o espectador não apreende seus elementos isoladamente, como se fossem palavras na sua forma desencarnada, mas capta o todo da comunicação teatral, sem perder a integralidade, sob pena da comunicação ser comprometida. Desgranges (2010) acrescenta a esse processo comunicacional a necessidade do caráter educativo:

uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador do evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos (Desgranges, 2010, p. 27).

A pedagogia do espectador sinalizada por Flávio Desgranges tem como referência o teatro épico de Brecht³⁰. Articulando o papel central da crítica, o jogo da sensibilidade e o entendimento, centrado na atividade de decifração de signos que interceptam o individual e o social, articulando a cena como discurso, cujo resultado é o redimensionamento da subjetividade, tirando o espectador do seu mutismo, de sua inapetência ao discurso, do seu sono que evita o pensamento, para despertá-lo para o diálogo com a diversidade (Desgranges, 2010).

Nesse sentido, um projeto de formação de espectadores deve valer-se das mais variadas estratégias e procedimentos pedagógicos, objetivando proporcionar uma prática continuada, que, em consonância com a frequência a espetáculos, vise à apreensão da linguagem teatral pelos participantes.

30 O épico é um gênero literário em que a história é contada tanto pelo narrador, em sua descrição dos acontecimentos, quanto pelos personagens, em diálogos que interrompem a narrativa. O teatro épico de Brecht, formulado teoricamente durante mais de trinta anos, apresenta dois aspectos importantes: o desnudamento do aparato cênico, que revela os mecanismos utilizados, evitando o ilusionismo do teatro dramático, e a crítica aos mecanismos político-sociais que engendravam a sociedade capitalista. Adotava também, por meio dessa narrativa, certo distanciamento na recepção do espectador, de modo que este pudesse vivenciar de maneira crítica e “historicizada” os conteúdos encenados. Preconizava um caráter pedagógico centrado na resposta criativa desse espectador às narrativas apresentadas, na sua interpretação do evento. Esses procedimentos artísticos e pedagógicos favoreciam a conquista da linguagem teatral pelo espectador, que aos poucos tornava-se mais exigente, ao perceber-se como participante fundamental do evento (Desgranges, 2010).

Para Desgranges (2011), qualquer projeto de formação de espectadores deve compreender atividades que “despertem nos participantes o gosto pelo teatro, o desejo do gozo estético, a vontade de conquistar o prazer da autonomia interpretativa em sua relação com o espetáculo” (p. 159). “Um processo em que a fome de teatro seja despertada pelo prazer da experiência” (*id.*).

O último eixo teórico alude às transformações advindas do avanço tecnológico e a sua consequente expansão das redes digitais de comunicação, com enfoque mais centrado no *site* de rede social Facebook, e como este redimensionamento das experiências ocorridas no espaço *online* vem instigando a sociedade e os educadores a revisitarem, cotidianamente, as suas práticas instituídas e o seu pensamento pedagógico.

Com a *web* 2.0, a ênfase educacional recai na potencialidade desse sistema para o acesso à informação e ao conhecimento, bem como na capacidade para se trabalhar e aprender de forma criativa e colaborativa. Corroborando esse cenário temos o fato das gerações que, hoje, recebemos na escola, especialmente no ensino médio, terem nas redes sociais *on-line* o seu habitat cotidiano, tornando, assim, axiomático incorporar as tecnologias informacionais, bem como as redes sociais *on-line* nas práticas escolares.

Esta nova sociedade informacional exige novas habilidades e competências em nível pessoal e em nível do trabalho e, por consequência, uma recondução do sistema educativo. Mas, para Castells:

não é qualquer tipo de educação ou qualquer tipo de política: educação baseada no modelo de aprender a aprender, ao longo da vida, e preparada para estimular a criatividade e a inovação de forma a — e com o objetivo de — aplicar esta capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional (2005, p. 28).

Assim, fazer uso educacional das redes sociais *on-line* é integrar o cotidiano dos alunos aos processos de aprendizagem. Essas redes são espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podendo dinamizar, desse modo, o desenvolvimento de práticas educativas.

Para Oliveira (2006) “as únicas competências verdadeiramente competitivas no século XXI, largamente identificadas, serão a de ser capaz de aprender de forma autônoma, a de resolver problemas imprevistos para os quais não se está preparado e a de saber integrar uma equipe”. Por outro lado, concerne aos educadores perceber que, para desenvolver o potencial inovador das redes, são fundamentais processos criativos de aprendizagem, a fim de efetivarem, de fato, essas novas dinâmicas socioculturais.

Nos ambientes em rede, os alunos-nós-de-rede, membros de comunidades, sentem que a construção do seu conhecimento é uma aventura coletiva – uma aventura onde constroem os seus saberes, mas onde contribuem também, para a construção dos saberes dos outros. E à medida que a aventura se renova,

vão aprendendo que cada um vale, não apenas por si, mas pela forma como se relaciona com os outros – como com eles constrói o que nunca, ninguém construiu sozinho. (Figueiredo, 2002, p.2)

Do ponto de vista educacional, um aspecto crucial do cenário tecnológico atual é que a mente humana se tornou, além de usuária, coprodutora das tecnologias da informação, em um processo criativo que permite a participação direta do usuário, não apenas na apropriação das novas tecnologias, mas também na criação, na aplicação, no controle e modificações operadas pelos indivíduos. Isto se torna perceptível a partir do uso de redes *on-line* como o Facebook.

Nesse sentido, corroborando Kerbauy & Santos (2014, p.561), acreditamos que, como forma organizacional da sociedade da informação (Castells, 2005), a rede pressupõe também uma nova metáfora para o sistema escolar. Em contraposição ao modelo individualista e solitário de aprendizagem, a rede valoriza a interação, a autonomia, a colaboração, o coletivo, o fluxo, a mudança permanente e, principalmente, cria novos espaços e tempos, proporcionados pela experiência no ciberespaço. Figueiredo (2002, p. 9) menciona alguns aspectos a serem considerados para que, com efeito, possamos concretizar a metáfora da rede no sistema educacional, quais sejam:

conciliar conteúdos reificados com contextos de participação que permitam dar-lhes sentido; valorizar as oportunidades da procura de significado,

da prática, da comunidade, da busca de identidade, suscitando o empenhamento mútuo; estimular os empreendimentos partilhados e os repertórios compartilhados; conciliar as dimensões de participação e reificação, de planejamento e emergência, de localidade e globalidade, de identificação e negociabilidade. Por fim, promover o empenhamento, dar espaço à imaginação, favorecer o engajamento.

Trabalhar nesta perspectiva reforça a necessidade de expandir as ações da escola para as redes de conhecimento que se desenvolvem no ciberespaço. O espaço virtual das redes sociais tem se firmado como espaço de aprendizagem (in)formal inclusivo, desterritorializado, onde todos os indivíduos têm a possibilidade de reutilizar, reconstruir, redistribuir e redimensionar o conhecimento, mesmo que seja este o conteúdo curricular de uma disciplina escolar.

4 - A vereda para o labirinto

O ato da pesquisa, sobretudo em educação, conduz em sua essência um comprometimento político e social e, no caso desta pesquisa, acrescenta-se uma configuração subjetiva individual, que, por sua vez, é também social. A pesquisa científica é um exercício complexo e não pode desenvolver-se de forma superficial, sendo uma atividade fundamentada na produção do conhecimento (Minayo, 2007).

A realidade social da prática escolar é constituída do movimento da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significado que ela verte, e, nesse sentido, tanto os

professores quanto os alunos são, dialeticamente, causa e consequência do seu tempo histórico, das transformações socioeconômicas e culturais instituídas.

Assim, no intuito de clarificarmos a relação que o pesquisador sustentará com a realidade empírica desta pesquisa, requeremos delinear, de forma mais detalhada, a nossa opção pelo paradigma qualitativo, dentro de uma perspectiva sócio-histórica. Evidenciamos que tal escolha se deu em consonância com os referentes teóricos, os quais possuem um posicionamento diante da realidade, instituída socialmente, e diante do modo que priorizamos para a ela acedermos e melhor a entendermos, pois, corroborando Minayo (2007, p. 45), “teoria e metodologia caminham juntas e vinculadas”. Por fim, consideramos também a configuração do nosso objeto de estudo – uma prática escolar e seus reflexos na vida individual e social dos jovens alunos – ser causa e consequência da ação e interação humana, e portanto temos de estar cientes do “desafio de manejar e/ou criar teorias e instrumentos capazes de promover uma aproximação com a grandiosidade e a diversidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória” (*idem ibidem*, pp. 42-43).

Assumimos, portanto, um desafio complexo, no qual a reflexão crítica dos alunos sobre a vivência teatral realizada no CNAT, o papel das redes sociais neste processo artístico-pedagógico, a contribuição desta vivência na formação de espectadores de teatro, bem como os novos sentidos dados a esta experiência, pautaram as nossas discussões teórico-metodológicas. Nessa visão, este estudo abrange aspectos subjetivos,

sociais e educacionais, que se urdem na pretensão de responder às nossas questões de pesquisa.

Desse modo, para concretizarmos a consecução dos objetivos propostos, delineamos duas fases na pesquisa. Na primeira, almejando uma visão mais ampla do cenário em questão partimos dos rastros virtuais deixados pelos alunos no espaço do *site* de rede social Facebook e, na sequência, colhemos impressões gerais dos alunos acerca da disciplina por meio da aplicação de um questionário a duzentos e quatorze alunos concluintes, que haviam cursado a disciplina artes cênicas no ano de 2012. Na fase dois aprofundamos a análise elaborando uma triangulação das informações produzidas por meio da observação do espaço físico e virtual, da aplicação do questionário, da realização de vinte e uma entrevistas e da recolha das postagens do *site* de rede social Facebook, objetivando responder, com mais segurança, às questões da investigação.

Como forma de tratamento dos dados, elegemos a análise de conteúdo, sob o prisma da abordagem qualitativa. Essa escolha se deu porque, como afirma Bardin (1977, citada por Triviños, 1987, pp.159-160, *grifos* do autor), “tal método se presta para o estudo ‘das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências’ e para o desvendar das ideologias que possam existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”. Por conseguinte, nos apoiamos nas técnicas de análise de conteúdo como forma de alcançarmos a produção de inferências sobre os significados emanados no conteúdo dos discursos dos alunos, ao se reportarem às relações sociais que foram instituídas na dinâmica metodológica da disciplina de Artes Cênicas.

Ao escolhermos o nosso aporte teórico-metodológico, também nos pautamos nas nossas concepções sobre educação, sociedade e formação humana, assumindo, desse modo, uma perspectiva histórico-crítica. Ciente de que cabe ao homem a capacidade de instituir os significados socioculturais à realidade na qual atua, sendo por isso responsável pelo instituído e por suas, possíveis, transformações.

5 - As vozes que ecoaram no labirinto

“Antes o teatro era uma coisa distante, uma coisa de outro mundo, ‘ah, eu nunca vou poder fazer algo desse tipo’, mas hoje não, hoje é como se ‘ah, eu participei disso, eu faço parte de algo como isso’
(Judite)

No estudo, investigamos as subjetividades sociais produzidas pelos sujeitos-alunos ao vivenciar a proposta metodológica desenvolvida na disciplina Artes Cênicas, no contexto do *Campus* Natal Central do IFRN. Para tanto, seguindo os nossos objetivos, enveredamos por quatro grandes eixos de análise: os sentidos subjetivos produzidos pelos alunos no desenvolver desta experiência artístico-pedagógica; a possibilidade de contribuição desta disciplina na formação do espectador de teatro; o papel desempenhado pelo uso do site de rede social Facebook como recurso de dinamização desta prática pedagógica; e a hipótese da existência de uma nova instituição da disciplina Artes Cênicas no *Campus* Natal - Central do IFRN.

A amplitude da análise converteu esta pesquisa num desafio laborioso e complexo, contudo, igualmente prazeroso. A busca labiríntica da educação é sempre um modo de ser inacabado, dado que compreendemos as mobilizações humanas como criações sócio-históricas (Castoriadis, 1982) circunscritas num tempo e em circunstâncias particulares, realizadas de um modo a cada vez. Ao entendermos a história como criação, nos é possibilitado compreendê-la como um contínuo processo de autoinstituição da experiência vivida, isto é, somos decorrência de interações incessantes de pensamentos e ações produzidas por nós num determinado tempo e lugar.

Investigamos as mais variadas fontes de informação – de dados invocados produzidos por meio de questionário e entrevista a dados suscitados oriundos das postagens do *site* de rede social Facebook, objetivando responder às questões propostas pela pesquisa com mais acuidade e clareza, mesmo cientes de que uma tese é uma criação imaginária e como tal será sempre incompleta.

Dessa forma, para tornar mais didática a compreensão das conclusões a que chegamos ao final deste caminho, ainda que as saibamos provisórias, as apresentaremos seguindo os objetivos e dimensões abarcados por esta tese, quais sejam:

» *As subjetividades sociais produzidas pelos alunos a partir dos sentidos criados por eles ao vivenciar a disciplina Artes Cênicas*

Diante do amálgama de subjetividades produzido pelos alunos nas mais variadas fontes de informação investigadas, não se constitui tarefa fácil elaborar uma síntese conclusiva que

possibilite dimensionar as significações imaginárias criadas pelos alunos no decurso das suas vivências na disciplina Artes Cênicas. As ressignificações individuais do corpo, da timidez e da eloquência, desencadeadas pelo processo metodológico desenvolvido nesta disciplina e relatadas com ênfase no presente estudo, nos remetem à efetivação de transformações do sujeito nas suas atuações sociais.

Ao explorarmos o processo de construção coletiva – o qual inclui inevitavelmente a participação do sujeito –, sendo esta condição ativa do sujeito crucial na ruptura das determinações que o contexto social impõe, os discursos dos alunos evidenciaram que este fazer coletivo provocou transformações subjetivas no seu modo de fazer com o outro. Diante da necessidade de atuar num grande grupo, os alunos passaram a ter um encontro revelador com eles mesmos, provocado por atividades que os levaram a aprender a ouvir, a ser paciente, tolerante, solidário, colaborativo, e a exercer a liderança, ressignificando, desse modo, as suas atuações individuais no campo social.

Ao vivenciar experiências que solicitaram diferentes atuações sociais no seu agir, estes alunos produziram novas opções criativas geradoras de sentido, o que, como resultado, fez surgir novos sistemas de ações e valores para os estudantes. Reafirmamos, nessa direção, a relevância das práticas pedagógicas que valorizem as atuações do sujeito, de modo a oportunizar vivências simbólico-emocionais produtoras de sentidos subjetivos constituídos na dialética entre o momento individual e o social, propiciando, assim, não apenas a aprendizagem do conteúdo formal escolar, mas, igualmente, a atuação desse sujeito na sua esfera social, o que

vem corroborar a ideia de que o fluxo do sujeito em diferentes espaços sociais estimula a sua capacidade de extensão e crescimento, e que a criação de novos sentidos contribui para transformações nos espaços da subjetividade social dentro dos quais este sujeito atua (González Rey, 2003).

Nesta direção, os alunos entrevistados asseveraram que o vivido na disciplina Artes Cênicas, além de proporcionar crescimento pessoal, os facultou um novo olhar sobre o atuar na coletividade de forma mais equânime. Além disto, os fez reconhecer o prazer de estar junto, de descobrir, compreender e valorizar o outro naquilo que ele é, com suas limitações e desenvolturas. Eles também conseguiram associar este aprendizado à melhoria da sua formação técnico-profissional, ainda que esbarrassem na dicotomia entre aquilo que se considera como conhecimento de vida e aquilo que se considera como conhecimento profissional.

Este estudo nos assegurou que o teatro na escola pode favorecer o autoconhecimento, ressignificando o lugar do indivíduo no seu contexto de atuação por meio de experiências que são simultaneamente individuais e coletivas, e nas quais os sujeitos se reúnem para recriar a realidade, o que possibilita matizar a sua atuação social.

» *A consolidação da formação do espectador de teatro no contexto da sala de aula*

Iniciamos esta pesquisa, igualmente, movidos pela necessidade de sabermos se de fato a proposta metodológica construída e desenvolvida para a disciplina Artes Cênicas, a qual favorece o conhecimento teórico-prático da linguagem teatral, estava cumprindo um dos objetivos a

que se propunha, qual seja, o de formar o espectador de teatro na perspectiva da ampliação desse público. Não se trata de um público qualquer, mas sim aquele capaz de sustentar o debate estético sobre os eventos nesta área. É salutar retomarmos a concepção de pedagogia do teatro de Desgranges (2010; 2011) na qual a formação do espectador teatral se dá por duas vias: o acesso linguístico e o acesso aos eventos teatrais.

Os resultados obtidos por meio deste estudo constatarem, em várias esferas, a consolidação deste processo formativo. O domínio do discurso estético que tangencia a linguagem teatral foi manifestado de forma segura e com um certo grau de profundidade, tanto nas falas dos estudantes no transcorrer das entrevistas, quanto nas suas postagens no site de rede social Facebook. Ressaltamos, mais uma vez, que o esquadramento das postagens deste *site* foi fundamental para que tivéssemos mais clareza sobre a apreensão desta linguagem pelos alunos, dado que detectamos elaborações discursivas com consistência técnica e teórica, quer seja nos enunciados das postagens dos grupos fechados do Facebook – constituídos pelo público-alvo da nossa pesquisa –, quanto nas postagens das páginas públicas, em que participam tanto os alunos do ano letivo em curso quanto ex-alunos da disciplina, o que vem atestar o fluxo contínuo desta formação.

Outros dois aspectos deste decurso formativo em teatro ganharam destaque quando da análise das informações obtidas por meio das três fontes de dados utilizadas na presente pesquisa – questionário, entrevista e postagens do Facebook –, o prazer vivido na e pela experiência prático-teórica com o teatro e o acesso a eventos nesta área artística.

Ao oportunizar a criação e a análise enquanto elaborações reflexivas, por meio das atividades propostas pela disciplina, detectamos que os alunos, diante do esforço empreendido na consecução destas tarefas, sentiam prazer ao conseguirem vencer coletivamente os desafios postos, o que os levava, conseqüentemente, a sentirem-se realizados e valorizados ao atuarem como protagonistas desta história.

É relevante retomar aqui a consecução autônoma que estes jovens empreendem durante os seus processos de criação artística, que se inicia com a escolha e adaptação do texto dramático a ser encenado, seguida pela definição das funções de criação, tais como filiação a uma linha estética, seleção de paleta de cor, interpretação, cenografia, figurino, sonorização e iluminação, culminando na produção e execução do espetáculo teatral. Às professoras cabe, por sua vez, mediar e orientar este processo.

Neste sentido, a análise empreendida mostrou que, ao vivenciar esta experiência pedagógica, o estudante é impelido a forjar estratégias particulares de organização e atuação no campo social, o que eleva, por conseguinte, a sua autoestima e o seu potencial de criação. Tais mobilizações cognitivas emocionais nos asseguram a efetivação da atividade intelectual neste processo, dado que os alunos produzem sentido para ele, o que os conduz, dessa forma, não apenas à apropriação do conhecimento, mas à ampliação do seu conhecimento de mundo.

Um último aspecto desta formação do espectador de teatro diz respeito ao acesso a produções teatrais, tanto pelo público diretamente envolvido com a disciplina, os discentes, quanto pelo público externo, constituído pelos familiares, amigos dos

alunos e a sociedade em geral, uma vez que divulgamos via redes sociais digitais o processo de construção cênica dos alunos, as suas peças teatrais, assim como os espetáculos promovidos dentro do Programa Encontro com o Artista, o qual integrava a proposta da disciplina.

Assim, diante da constatação da escassez de público e da ausência de políticas culturais efetivas voltadas para a formação do espectador de teatro, dispor de uma disciplina regular escolar que promove a formação anual média de quatrocentos jovens estudantes abaliza o papel social que vem sendo desempenhado por esta prática pedagógica neste campo, ainda que sejamos cientes de que o descaso do poder público com esta área, evidenciado nos próprios discursos dos alunos e na literatura investigada, gera o refluxo dessa formação, à medida em que estes jovens se distanciam do Instituto e enveredam nas suas vidas adultas. Porém, é quase seguro afirmar que, para muitos deles, a sua relação com o teatro jamais será interrompida, ainda que se encontre adormecida pelo forte braço das determinações sociais.

» *O potencial do site de rede social Facebook como recurso didático-pedagógico e a sua consequente imbricação na nova instituição da disciplina Artes Cênicas no Campus Natal Central do IFRN*

Refletir sobre o uso das redes sociais digitais de comunicação no andamento da disciplina Artes Cênicas, ao mesmo tempo que investigávamos as postagens dos alunos neste espaço virtual de socialização em busca de responder outras questões do presente estudo, ampliou nossas concepções, já favoráveis, sobre o uso destas redes em prol

da educação. Os alunos participantes da fase um e dois do estudo, ao responderem o questionário e a entrevista, também apontaram que a utilização destas redes – representadas na pesquisa pelo recorte do *site* de rede social Facebook –, foi imprescindível em vários âmbitos, como, por exemplo, na dinamização metodológica, na expansão e divulgação de atividades, no alargamento das relações socioafetivas, e na ampliação do capital social da disciplina.

No tangente à dinamização da metodologia arquitetada para a disciplina, verificou-se que o uso da ferramenta de grupo fechado do Facebook agiliza, com eficiência, não apenas a comunicação entre os integrantes do grupo e com a professora, mas, especialmente, potencializa a efetivação das atividades propostas. A diversidade de recursos que esta ferramenta oferece para a criação de enquetes, inserção e edição de arquivos e mídias, tanto de forma síncrona como assíncrona, facilitou sobremaneira a elaboração colaborativa dos trabalhos. Ao atuarem conjuntamente, ainda que estando distantes geograficamente, otimizou-se substancialmente a efetivação de tarefas que, de outro modo, os estudantes só conseguiriam realizar de forma presencial. Ademais, o uso deste espaço assegurou a visibilidade, a interação, a ludicidade e a permanência temporal das ações requeridas.

Outra usabilidade do Facebook ressaltada pelos participantes da pesquisa refere-se ao registro do processo teatral, vivenciado pelos discentes, nas páginas públicas das companhias de teatro criadas no desenvolvimento da disciplina. Oportunizando um legado histórico visual, audiovisual e interativo das estratégias particulares criadas por cada grupo de alunos na produção de suas peças teatrais,

o qual, inclusive, foi utilizado como fonte de informação no decurso da investigação da presente pesquisa. Além disto, este espaço virtual proporcionado pelas páginas públicas das companhias de teatro contribuiu decisivamente para potencializar a interação e a publicização dos afetos entre alunos, ex-alunos e o público em geral.

Neste contexto, uma rede colaborativa foi sendo erigida semestre a semestre, dado que os alunos agora dispunham de um acervo interativo de referências para inspirarem os novos projetos cênicos, o que nos permite afirmar que a sociabilidade e interação possibilitada pelo uso do site de rede social Facebook dinamizou não apenas o processo metodológico, mas impetrou uma nova dinâmica nas relações sociais dos envolvidos nesta prática pedagógica.

Em contrapartida, esta mesma visibilidade virtual das redes socais, que potencializou o empenho dos alunos na consecução das atividades propostas pela disciplina, dando uma nova significação as suas atuações sociais, também os tem conduzido, algumas vezes, a patamares de competitividade e estresse não desejáveis a uma educação emancipadora, que busque a igualdade social, como a que preconizamos neste fazer artístico-pedagógico. Assim, ainda que reconheçamos a iminência do caráter competitivo fomentado pela visibilidade dada a este processo pedagógico por meio do uso das redes sociais digitais de comunicação, as suas outras potencialidades, asseveradas nesta pesquisa, nos fazem assumir este risco. Para tanto, criamos estratégias pedagógicas que desestimulassem essa perspectiva midiática, ao mesmo tempo que valorizamos

outras potencialidades advindas do uso das redes sociais digitais, tais como a criação de processos colaborativos, a interação, a exposição de afetos, entre outras possibilidades.

Neste sentido, outro aspecto destacado nas três fontes de informação analisadas diz respeito à utilização do *site* Facebook na disseminação da produção teatral em nossa cidade, uma vez que, no decorrer do semestre letivo, os alunos divulgam nas suas páginas públicas da rede social, além das suas produções cênicas, outras produções artísticas locais e dos demais estados brasileiros, colaborando no encurtamento da distância entre o público e a arte.

A facilitação do acesso ao processo de criação das produções teatrais dos alunos, associada à popularidade do Facebook entre os jovens, agregou um capital simbólico, no mínimo curioso, a esta prática pedagógica. Conforme nossa análise, as significações dadas pelos estudantes a esta disciplina estão diretamente associadas, nos dias atuais, às relações estabelecidas nas redes sociais entre alunos, ex-alunos, professores e o público em geral que acompanha esta vivência. Não somente por este fenômeno ter se tornado mais visível, mas, sobretudo, pela existência de um espaço que estimula o imaginário dos alunos, criando sentidos para um aprendizado que foi significativo para eles.

Portanto, depreendemos que o uso do *site* de rede social Facebook contribuiu incisivamente na dinamização dos processos metodológicos desta disciplina, ao mesmo tempo que se tornou fundamental como meio de registro, divulgação e expansão da arte teatral. Além disso, a sua contribuição mais significativa foi alicerçar a rede

identitária de afetos relativos a este fazer artístico-pedagógico, a qual nós compreendemos ser, sem medo de cometermos equívocos, um dos fatores mais influentes na nova instituição desta disciplina.

» *A nova instituição da disciplina Artes Cênicas no
Campus Natal - Central do IFRN*

Ao acompanharmos os estudantes no dia a dia da disciplina Artes Cênicas no *Campus Natal Central*, fomos sendo surpreendidos, especialmente a partir do ano de 2012, por atuações individuais e sociais destes alunos, que pareciam romper com os modos de atuar sóciohistoricamente condicionados no ensino da arte. Objetivando clarificar tais circunstâncias, iremos recapitular alguns episódios que circunscreviam este contexto: grande expectativa em cursar a disciplina, levando os alunos, por exemplo, a se reunir na escola durante o período de férias a fim de decidir questões relativas à disciplina que sequer haviam começado a cursar; proposição de ensaios das peças, pelos alunos, durante períodos de greve na instituição, mesmo sabendo-se que iria haver reposição destas aulas; menção explícita desta experiência teatral nos discursos oficiais de formatura das turmas concluintes, assim como homenagens constantes às professoras mediadoras desta prática nos eventos de colação de grau dos cursos técnicos integrados; a busca incansável dos alunos, por meio de formas extremamente criativas, para obtenção dos ingressos da mostra de teatro, fazendo-os, muitas vezes, passar longas horas em filas; aplicação de um esforço além do usual para realizar a contento algumas atividades desta disciplina.

Desse modo, foi-se evidenciando que as atuações individuais e sociais dos alunos, frente a esta prática pedagógica, não podiam mais ser justificadas dentro de uma lógica determinista, ou seja, por meio do naturalizado socialmente. Assim, diante do referido cenário, após ouvirmos diretamente estes educandos, perscrutarmos os rastros deixados por eles nas redes sociais e, alicerçados pelo referencial teórico de Castoriadis sobre a autoinstituição da sociedade, começamos a delinear que havia, neste contexto escolar, uma nova instituição para esta disciplina.

Nesta direção, fomos deslindando a criação, por parte dos alunos, de novas necessidades perante este fazer pedagógico, o que os levou a estabelecer outras significações, além daquelas determinadas socialmente, que legitimassem as suas ações. Ademais, as próprias atuações individuais e sociais dos estudantes, no decorrer da disciplina, nos impulsionavam a considerar que, por meio do imaginário radical, poderíamos explicar a criação de suas novas percepções de tempo, de esforço e de notas, e que estas configuravam uma lógica particular que vem alcançando o imaginário social do corpus de alunos dos cursos técnico de nível médio integrado do *Campus* Natal - Central.

Os próprios estudantes, ao serem inquiridos sobre o esforço empreendido nesta prática artístico-pedagógica, perceberam que o determinado, por si, já não conseguia explicar as suas ações. Enunciados como o de Bobo C expressam com clareza esta dimensão: “(...) pelo menos na minha experiência, como a gente levou muito a sério a proposta de Artes Cênicas, a gente realmente fez daquilo a nossa vida por algum momento”. Ao associarem as

suas mobilizações a uma questão de vida, os discentes tentam nos guiar na elucidação das suas significações, muitas vezes incompreensíveis dentro de uma lógica determinada socialmente para a educação. Dessa forma, o sentido subjetivo dado por eles não atendia à lógica que subordina a educação aos interesses do mercado, tão comum aos objetivos da educação na contemporaneidade, mas, a uma significação que de forma singular lhes proporcionava sentido.

Reafirmamos, aqui, que tais opções criadas pelo sujeito não são simplesmente opções cognitivas dentro do sistema de condicionalidades de sua ação pessoal, mas possibilidades de sentidos que atuam na (re)construção da sua identidade e que constituem novos espaços sociais de atuação que pressupõem novas relações, ações e valores.

Ainda neste sentido de crescimento pessoal, constatamos que os alunos, ao construírem um grande projeto uns com os outros, reafirmam o seu sentimento identitário de pertença, legitimando para eles a necessidade desta prática pedagógica, a qual foi considerada, pelo grupo de estudantes participantes da pesquisa, como singular no contexto educacional em que estão inseridos.

Ao se ver implicado na prática social, na qual (re)organiza a sua expressão social, o sujeito é mobilizado a criar opções para se desenvolver no seu espaço social de atuação e este crescimento foi evidenciado e valorizado pelos estudantes. Charlot (2013) retoma a concepção de que a educação é também socialização e que o ensino-aprendizagem se dá na interdependência das estruturas e relações sociais. O teatro tem na sua essência este caráter

socializador, possibilitando elaborar as individualidades pela mediação social, favorecendo o conhecer-nos por meio do outro, o que aproxima os sujeitos da consciência humana. Os alunos, ao vivenciarem este processo teatral, experienciaram ser possível se distanciar do individualismo presente na sociedade contemporânea, passando a celebrar a comunhão, um sentimento ancestral do teatro, ajudando-os a ressignificar as suas atuações sociais no campo educacional e artístico.

Sublinhamos que ainda estamos distantes de transformar a cultura naturalizada de que a arte no contexto escolar serve para distrair os alunos da seriedade das outras disciplinas, para atender grupos seletos vocacionados ou para dotar os alunos de uma boa oralidade, de modo a atuarem melhor no mercado de trabalho. Entretanto, no *Campus* Natal - Central, no que concerne ao conjunto de alunos abarcados por este processo artístico-pedagógico, podemos afirmar, a partir desta pesquisa, que existe uma nova instituição da disciplina Artes Cênicas, mesmo que estejamos cômicos de que esta instituição foi criada por meio do imaginário dos alunos a partir do vivido, não conseguindo, dessa forma, atingir todo o universo do *Campus*. Isso tem, consequentemente gerado conflito, uma vez que agora convivem no mesmo espaço o instituído e o instituinte, numa disputa de alteridades. De um lado, ainda dispomos da estrutura fechada, hierárquica e tradicional da escola. Do outro, edificou-se uma prática emancipatória que vem desestruturando o determinado, o naturalizado, o instituído.

Para Castoriadis (1982), é a imaginação radical que assegura a assimilação dos valores num processo aberto,

criativo e, a cada vez, mais original, capaz de gerar novas significações pelas quais a psique segue alterando a si mesma e ao mundo social. São esses valores e representações criados por meio do imaginário radical dos alunos, que estão instituindo uma nova significação para o fazer teatral no *Campus* Natal - Central. Este processo vem provendo, inicialmente, esta prática escolar de sentidos subjetivos individuais, os quais, ao atingirem o cotidiano escolar, transformam-se em subjetividades sociais, modificando a realidade em contexto.

Ao vincularmos a concepção de práxis de Castoriadis (1982) a este fazer pedagógico, legitimamos o exercício da autonomia na perspectiva de transformar a realidade social na qual o aluno se encontrava inserido. Ao mobilizarmos os educandos por meio da emoção, conduzindo-os a pesquisar, refletir e produzir teatro, facultamos a estes sujeitos o construto de sua própria identidade pessoal e sociocultural, na perspectiva de que eles pudessem ressignificar e transformar as relações historicamente estabelecidas com o campo teatral, quer sejam elas no contexto escolar e/ou no artístico, o que nos permite assegurar que os alunos produziram também novas significações para o campo teatral profissional, elevando essa linguagem ao patamar de outras atividades consideradas importantes para eles. Esta conjunção de fatores vem corroborar a nossa concepção de que não existem práticas pedagógicas transformadoras sem a participação de sujeitos críticos, que exerçam seu pensamento e produzam novas significações que contribuam para transformar os espaços da subjetividade social dentro dos quais atuam.

Reconhecemos ainda a instituição escolar como criação histórica, que encarna um ideal de educação determinado socialmente, mas que, exatamente por ser assim constituída, também é indeterminada, não estando nunca pronta e acabada, sendo um eterno vir a ser. Isso nos permite, ousadamente, acreditar que este estudo possa facultar ao *Campus Natal - Central* pensar a si mesmo como um fazer pensante ou um pensamento se fazendo (Castoriadis, 1982), que, como criação histórica, implique em alteração e mudança, num movimento contínuo de autoalteração.

Nessa direção afirmamos, por meio desta pesquisa, que o teatro como disciplina regular, ainda que no contexto de uma instituição tradicional e hierárquica, pode e deve ser ressignificado, assumindo o seu potencial transformador do instituído, abrindo espaço para que os sujeitos instituem, movidos por uma prática emancipatória, novos valores pessoais e sociais, contribuindo, assim, para a transformação da sua realidade social.

Referências

Castells, Manuel (2005). *A Sociedade em Rede: do conhecimento à política*. In Castells, Manuel; Cardoso, Gustavo (Orgs.) *A Sociedade em Rede: do conhecimento à política*; Conferência (pp17-30). Belém, PA (Por): Imprensa Nacional.

Castoriadis, Cornelius (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra. (Tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luis Roberto Salinas Fortes)

Charlot, Bernard (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo, SP: Cortez, – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

Desgranges, F. (2010). *A Pedagogia do espectador* (2a ed.) São Paulo, SP: Editora Hucitec.

Desgranges, F. (2011). *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismos* (3a ed.) São Paulo, SP: Editora Hucitec: Edições Mandacaru.

Figueiredo, A. Dias de. (2002). *Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito*. In *Conselho Nacional de Educação: Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação: Lisboa. Acessado em 22 de janeiro de 2015. <https://eden.dei.uc.pt/~adf/cne.pdf>

Freedman, Kerry (2006) *Enseñar la Cultura Visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

González Rey, Fernando Luis (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução Raquel Souza Lobo Guzz. Revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Kerbaudy, M. T. M. & Santos, V. M.. (2014) Redes sociais na educação. In Moreira, J. A., Melaré, D., Monteiro, A. (Org.) (2014). *Educação a distância e elearning na web social*. São Paulo: Artesanato Educacional.

Minayo, Maria Cecília de Souza (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec.

Oliveira, L. R. (2006). Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares. CIEd.

Rosenfeld, A. (1996). *Texto/Contexto I* (5a ed.). São Paulo, SP: Perspectiva.

Smiers, J. (2006). *Artes sob Pressão: promovendo a diversidade cultural na era da globalização*. São Paulo, SP: Escrituras Editora: Instituto Pensarte. (Coleção Democracia Cultural vol. 3).

Triviños, Augusto Nivaldo Silva (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas.

INCONSISTÊNCIAS E INTERFERÊNCIAS EM APRESENTAÇÕES DIDÁTICAS MULTIMÍDIA E ORAIS: ESTUDO DE CASO DOS IMPACTOS DA FORMAÇÃO MIDIÁTICO-PEDAGÓGICA EM LICENCIANDOS DO IFRN, SUAS PRODUÇÕES, ANÁLISES E REFLEXÕES.

João Batista de Moura

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte

Lia Raquel Moreira de Oliveira

Instituto de Educação da UMinho

Grande Área: Educação / Especialidade: Tecnologia Educativa.

RESUMO: Em eventos educativos, a comunicação verbal e não verbal entre os participantes é auxiliada por apresentações com recursos áudio-scripto-visuais. Esta investigação aborda o fenômeno das inconsistências e interferências que acontecem neste tipo de apresentação e suas implicações na criticidade e produtividade de professores em formação inicial. Para se chegar a uma solução diante desta problemática, o estudo objetiva pesquisar como uma formação midiático-pedagógica, envolvendo dois grupos integrados de licenciandos, impacta na produção e análise crítica de suas próprias apresentações didáticas multimídia e orais, considerando o fenômeno das inconsistências e interferências subjacentes.

Palavras-Chave: *Comunicação áudio-scripto-visual. Comunicação verbal e não verbal. Formação inicial de professores em mídias educacionais.*

Antes do início da discussão deste artigo, gostaria de registrar nossos agradecimentos ao professor mestre João Galvão do Nascimento Neto, que cordialmente se dispôs a revisar o texto.

1 - Introdução

No mundo acadêmico, ocorrem milhares de eventos educativos todos os dias e a comunicação verbal e não verbal entre as pessoas é auxiliada por apresentações com recursos áudio-scripto-visuais. Este estudo investiga o fenômeno das inconsistências e interferências que acontecem nas apresentações e suas implicações na criticidade e produtividade de professores em formação inicial. Para se chegar a uma interpretação solucionadora diante desta problemática, propomos investigar como uma formação midiático-pedagógica, envolvendo dois grupos integrados de licenciandos, impacta na produção e análise crítica de suas próprias apresentações didáticas multimídia e orais, considerando o fenômeno das inconsistências e interferências subjacentes.

A investigação assume importância na medida em que possibilita a docentes em formação, discentes, gestores educacionais e outras pessoas adquirir consciência sobre a importância de se produzir e exibir apresentações didáticas multimídia e orais com competência de quem sabe o que faz,

por que faz, para que faz e como faz. Em outras palavras, o estudo conscientiza as pessoas a perceberem que a comunicação, auxiliada por apresentações multimidiáticas, deve sempre ocorrer livre de inconsistências que interfiram no processo de ensino e de aprendizagem.

Para sistematizarmos este trabalho, abordaremos primeiramente o problema e os objetivos da pesquisa. Logo após, apresentaremos o enquadramento teórico e a metodologia utilizada e, na sequência, resumiremos os principais resultados e as considerações finais.

2 - Problema e objetivos da pesquisa

Durante os anos em que trabalhamos com a disciplina de Mídias Educacionais no IFRN, sempre que tínhamos conversas informais com os nossos ex-alunos das licenciaturas, eles afirmavam que, ao assistir as projeções de apresentações multimídia em eventos científicos pelo Brasil, sempre lembravam e comentavam entre si sobre as aulas que haviam assistido conosco. A partir daí, o assunto sempre girava em torno das inconsistências e interferências inerentes às apresentações áudio-scripto-visuais.

Nesses, eram relatados um grande volume de textos, letras muito pequenas presentes nos *slides*, contraste inadequado entre as cores das fontes e do plano de fundo, ausência de imagens para ilustrar os conteúdos, fotos sem propósitos claros nos *slides*, marcadores desalinhados, vídeos tremidos e com o áudio incompreensível, apresentadores se posicionando inadequadamente entre a luz do projetor e a tela, bloqueando a visão do público. Enfim, as inconsistências

e interferências percebidas e descritas pelos alunos na dimensão comunicativa (tecnológica e humana), inerentes às apresentações multimídia projetadas nos eventos, eram sempre pertinentes e muito significativas, tanto do ponto de vista prático, quanto teórico.

O fato de alguns dos nossos ex-alunos descreverem, com riqueza de detalhes, um amadorismo existente nas apresentações feitas por participantes de eventos científicos (mestres e doutores, ou seja, profissionais que supostamente deveriam ter competências para produzir e apresentar resultados de pesquisas científicas importantes, sem inconsistências e interferências) sempre nos causava perplexidade e, em última instância, nos fazia refletir bastante sobre os processos de produção, análise e aquisição de criticidade dos nossos próprios alunos. Isso, na nossa concepção, era muito significativo e importante, por isso decidimos fazer uma investigação rigorosamente sistematizada para descobrirmos como eles chegavam a esse nível de criticidade, competência e excelência profissional.

Quanto ao fenômeno das inconsistências e interferências nas apresentações, a literatura aponta uma corrente de autores (Alley, 2013; Gabrielle, 2010; Godin, 2007; Kosslyn, 2006, 2007; Reynolds, 2010; Tufte, 2003; entre outros) que colocam parte da culpa dos problemas das apresentações sobre as ferramentas de apresentação (e.g. *MS PowerPoint*, *Prezi*, etc.) e fazem sérias críticas ao uso de *defaults*³¹,

31 A palavra inglesa *Default* é utilizada neste estudo para representar telas padronizadas nas ferramentas de apresentação.

*wizards*³² e *templates*³³ embutidos, modelos pré-fabricados, pré-empacotados e prontos para serem executados, automaticamente, nas ferramentas de apresentação. Na visão deles, esses recursos não são eficientes, pois dificultam a legibilidade e a compreensão das mensagens, nos levam a fazer coisas que não queremos, limitando as nossas decisões, contêm planos de fundo repetitivos, conduzem a um pensamento reducionista e superficial, entre outras alegações.

Por outro lado, há outra corrente de autores (Chivers & Shoolbred, 2007; Dewdney & Ride, 2006; Lucas, 2009; Norman, 2004; Schultz, 2009; Williams, 2010; entre outros) que são unânimes em pôr a culpa nos usuários das ferramentas de apresentação, alegando que, na maioria das vezes, eles não sabem utilizar os recursos das ferramentas e deveriam ser proativos e mudá-las, visando a obter resultados satisfatórios.

Independentemente de debates acalorados, o fato concreto é que o fenômeno existe. Ao pesquisarmos um pouco mais a literatura sobre este tema, encontraremos evidências sinalizando que muitas apresentações

32 A palavra inglesa *Wizard* é utilizada neste estudo para representar um recurso interativo que orienta, visualmente, os usuários de um programa de computador no formato de passo a passo.

33 A palavra inglesa *Template* é utilizada neste estudo para representar, nas palavras de Filatro e Cairo (2015), um modelo pré-fabricado ou “documento em formato padronizado usado como base para criação de outros documentos, com o objetivo de separar claramente forma (que traz à tona a estrutura geral) e conteúdo (aquela estrutura aplicada a um contexto específico)” (p. 165).

multimídia são ineficientes e ineficazes. Saettler (2004), por exemplo, informa que estudos feitos a partir de metanálises constataram que três quartos das pesquisas realizadas indicaram haver evidências de interferências no *design*, assim como também a presença de uma quantidade exagerada de efeitos visuais e sonoros.

Nesse contexto, autores renomados pesquisados nesse estudo (Atkinson 2004, 2011; Clark, Nguyen & Sweller, 2006; Kalyuga, 2009, 2010; Lohr, 2008; Low, Jin & Sweller, 2011; Mayer, 2009; Paas, Renkl & Sweller, 2004; Sweller, 1994, 2002, 2005; e Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011) corroboram e demonstram ter uma visão unânime de que os conteúdos multimídia, quando não são produzidos adequadamente, isto é, com base em critérios científicos, apresentam inconsistências e interferências que aumentam a carga cognitiva processual da memória de trabalho e, conseqüentemente, podem impedir a recepção adequada de informações e o aprendizado, ou seja, a construção do conhecimento de quem está assistindo e participando das apresentações.

No que diz respeito às apresentações didáticas orais, o trabalho sobre o uso e avaliação de programas de apresentação de Thielsch e Perabo (2012) é bastante interessante e pertinente, entretanto, ao final, aos autores deixam uma lacuna ainda a ser explorada sobre o comportamento dos apresentadores durante as apresentações orais.

Como dissemos anteriormente, o fenômeno exposto nos fez refletir e tentar encontrar uma solução que nos permitisse compreender os processos subjacentes, envolvendo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes dos

nossos alunos. Neste sentido, Pacheco (2011) faz uma afirmação pertinente quando diz que “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando em interligações constantes com novos dados até a procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (p. 67).

Enfim, foi com base nessas conversas com os nossos alunos, em questionamentos e reflexões de cunho pessoal e percepções sobre a complexidade, significância e importância do nosso trabalho, que sentimos a necessidade de fazer uma investigação em nível doutoral sobre o fenômeno que acabamos de descrever. Neste sentido, decidimos pesquisar, de forma rigorosa e bastante sistematizada, uma solução para a problemática posta.

Diante do exposto, objetivamos investigar como uma formação midiático-pedagógica impacta os licenciandos, sua produção e análise crítica de apresentações didáticas multimídia e orais, a partir do fenômeno recorrente das inconsistências e interferências subjacentes às apresentações, em especial, nas dimensões do design, multimídia, cognitiva e didática, assim como também na dimensão da comunicação verbal e não verbal.

Entendemos que o conjunto de ações decorrentes da formação midiático-pedagógica, que impacta os participantes deste estudo, representa uma importante contribuição para a área de tecnologia educativa, com alto potencial para o surgimento de novos *insights*³⁴ significativos, que levem

34 Para Lefrançois (2009), “*insight* é o fundamento da psicologia da Gestalt. Em suma, significa a percepção das relações entre os elementos de uma situação-problema. O que significa

a mudança do *status quo* de muitas práticas docentes e discentes inadequadas e ineficazes no âmbito das instituições acadêmicas.

Em outras palavras, este estudo traz para o debate científico uma temática sempre atual, que consideramos muito pertinente, significativa e de interesse para os que compreendem, valorizam e procuram a excelência acadêmica, além de preencher uma lacuna na literatura, em razão da escassez de estudos disponíveis sobre essa problemática, que deve ser de interesse, não somente de professores em formação, mas também de alunos, pedagogos, gestores e de todos os profissionais que fazem apresentações com o auxílio de recursos multimidiáticos diariamente.

O presente estudo foi desenvolvido com base em uma perspectiva predominantemente qualitativa, mas sem descartar a inclusão de elementos quantitativos, que fundamentam e corroboram as inferências e análises de caráter qualitativo. Neste sentido, Bogdan e Biklen (2007) entendem que as questões de pesquisa “são formuladas para investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto” (p.2). Assim, em face dessas premissas e do que foi dito até agora, a questão de estudo e o objetivo geral se propuseram a *investigar como uma formação midiático-pedagógica de dois grupos integrados de licenciandos impacta na sua produção e análise crítica de apresentações didáticas multimídia e orais, considerando as inconsistências e interferências subjacentes.*

solucionar um problema pela percepção das relações entre todos os elementos importantes da situação” (p. 205).

Mais especificamente, pretendeu-se:

a) descrever o impacto da formação midiático-pedagógica na **produção** de apresentações didáticas multimídia, considerando as inconsistências e interferências subjacentes.

b) descrever o impacto da formação midiático-pedagógica na **análise** das (próprias) **apresentações didáticas multimídia**, considerando as inconsistências e interferências subjacentes.

c) descrever o impacto da formação midiático-pedagógica na **análise** das **apresentações orais** (dos colegas), considerando as inconsistências e interferências subjacentes.

Numa dimensão subjacente, pretendeu-se também: revisar a literatura concernente aos pressupostos epistemológicos, históricos, filosóficos, comunicativos, cognitivos e pedagógicos, que envolvem o fenômeno das inconsistências e interferências nas apresentações didáticas multimídia, no contexto da formação midiático-pedagógica; assim como contribuir com a consolidação de um programa de formação midiático-pedagógico que proporcione excelência profissional aos licenciandos do IFRN, a partir de um contexto que estimule a aquisição de competências informacionais, procedimentais, analíticas, assim como também a reflexão e a criticidade.

Assim sendo, o nosso objeto de estudo consubstanciou-se na consideração do impacto de uma formação midiático-pedagógica, junto a licenciandos, sobre a sua criticidade e a qualidade das suas apresentações didáticas multimídia e orais.

3 - Enquadramento teórico

No plano teórico inerente à problemática, este estudo é multifacetado. Neste sentido, a *revisão da literatura* procurou abordar um conjunto de domínios relativos ao ser humano, os produtos e os processos educativos que fundamentam a investigação.

Além dos *parâmetros legais institucionais* que regem a formação inicial de professores, a investigação também se baseou nos *processos reflexivos para-ação, na-ação e sobre-a-ação*, desenvolvidos por Donald Schön (2000) e complementados por Cowan (2002), assim como também nos quatro estágios da competência, originalmente concebidos por Noel Burch e descritos por Susan Ambrose e colegas (2010).

O trabalho nos apresenta uma *breve evolução dos produtos e processos utilizados nas projeções em paredes verticais*, em especial, nos ambientes educativos, baseado em autores diversos, em especial, Paul Saettler (2004).

Também se utilizaram alguns *modelos sistêmicos de comunicação* para compreendermos melhor as apresentações: Modelo linear (ruído) (Shannon e Weaver, 1948); Modelo interacional (feedback) (Schramm, 1970); Modelo transacional (mensagens não verbais) (Barlund, 1970 in Littlejohn e Foss, 2009); Modelo de comunicação audiovisual (Ely, 1963); Modelo de interação homem-computador (Kieras e Meyer, 1997); além destes, se utilizou também um modelo desenvolvido pelo próprio autor da tese, denominado *modelo integrado humano-tecnológico de comunicação para projeção multimidiática dialogada em contexto educacional*.

O estudo é fundamentado na *Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia*, que agrega a Teoria da Codificação Dual e a Teoria da Carga Cognitiva, como mostrado na Figura 1 a seguir.

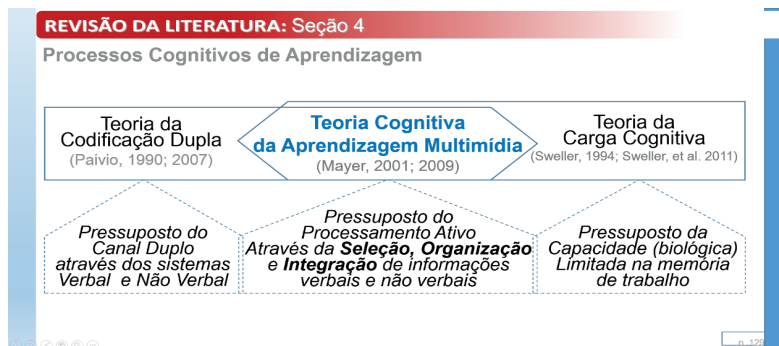


Figura 1 – Processos Cognitivos de Aprendizagem

O uso destas teorias neste trabalho se justifica pelo fato de elas abordarem, de forma bastante significativa, os processos cognitivos de aprendizagem, assim como também elementos que nos permitem compreender a produção e análise de apresentações didáticas multimídia e orais em contexto educativo.

Quanto ao *planejamento sistemático* das apresentações didáticas multimídia e orais, procuramos compreender como os modelos de design instrucional funcionam através dos referenciais de Carter (2013); Gagné (1985, 1987); Gagné *et al.* (2005); Heinich *et al.* (1999); Lohr (2008); e Smaldino, Lowther e Russel (2014).

Por fim, o estudo das *apresentações didáticas multimídia e orais* em contexto educativo tentou compreender a temática baseado em três grandes dimensões, como ilustrado na Figura 2, a seguir.



Figura 2 – Modelo de Apresentação Didática Multimídia (e Oral)

(Adaptado de Abela, 2013)

Neste sentido o modelo aqui idealizado aborda: QUEM são as pessoas que apresentam e as que participam das apresentações; O QUÊ elas produzem e seus objetivos; e, por último, COMO elas produzem, analisam e apresentam oralmente, utilizando ferramentas de apresentação multimídia nas dimensões do design, multimídia, cognitiva, didática, verbal e não verbal. Neste contexto, uma série de autores fundamenta o estudo e estes já foram anteriormente referenciados no *item 2*, referente ao *Problema* da investigação.

4 - Metodologia

A investigação baseou-se em uma abordagem multimetodológica, predominando a lógica qualitativa,

corroborada por dados quantitativos. Ao mesmo tempo, configurou-se um estudo de caso, Modelo de Caso Único Integrado (Tipo 2) (Yin, 2009), composto por duas unidades integradas de análise (Turmas A e B), em um único contexto materializado na Formação Midiático-Pedagógico, que ocorreu na disciplina de Mídias Educacionais; motivo pelo qual a apresentação dos resultados finais se fez de forma integrada, isto é, a partir da junção dos dados qualitativos e quantitativos das duas turmas em ambiente de pesquisa-ação, nos quais se utilizou de procedimentos descritivos, analíticos e interpretativos, assim como exploratórios, em face dos *insights* e das necessidades circunstanciais.

Neste sentido e diante da pesquisa-ação, Carr e Kemmis (1986) defendem que, em termos metodológicos, “uma espiral auto-reflexiva de ciclos de planejamento, atuação, observação e reflexão é fundamental para a abordagem da pesquisa-ação” (p. 162). Esse estudo, portanto, se fundamenta nestes pressupostos, considerando que a reflexividade para-ação, na-ação e sobre-a-ação permeou várias atividades desenvolvidas ao longo da Formação Midiático-Pedagógica, possibilitando, assim, aos alunos das duas turmas a compreensão e o aprimoramento das próprias práticas, a exemplo dos conteúdos que constam nos registros reflexivos expostos nas Entrevistas Orais e nos Diários de Atividades dos Participantes.

A Formação Midiático-Pedagógica, composta de 14 sessões, foi realizada ao longo de 10 meses e contou com 20 participantes, sendo 10 licenciandos em Espanhol e 10 em Geografia. Após a implementação da Formação Midiático-Pedagógica e a coleta dos dados, foram usadas

técnicas de análise documental e de conteúdo, baseados, principalmente e respectivamente, nas obras de Marconi e Lakatos (2017) e Bardin (2011).

Em face dessas constatações, Coutinho (2014) nos aponta duas situações distintas: “ou o investigador utiliza um instrumento já existente e previamente aferido, ou então adapta ou constrói o seu próprio instrumento” (p. 112). Neste estudo, optamos por elaborar os nossos próprios instrumentos para recolha e tratamento dos dados, nomeadamente: Notas de Campo; Diário de Atividades do Participante; Questionários I e II; Roteiro Temático de Entrevista (Oral Individual); Apresentações Didáticas Multimídia (ADMs) 1 e 2; Ficha de Análise e Sugestões sobre Inconsistências e Interferências nos *Slides* (ADM 1), Fotos e Vídeos; Ficha de Análise de Inconsistências e Interferências em Apresentação Oral; Lista de Verificação e Comparação de Inconsistências e Interferências entre as ADMs 1 e 2 (modelo do investigador); e Lista de Verificação de Inconsistências e Interferências em ADMs (modelo do participante). Devemos ressaltar, contudo que, na visão de Merriam (2009), “o investigador é o principal instrumento para recolha de dados e análise” (p. 15) de um estudo qualitativo, devido ao seu imediatismo nas respostas não previstas, adaptabilidade a novas situações, compreensão dos aspectos comunicativos verbais e não verbais, entre outras características.

O tratamento e a triangulação dos dados foram bastante abrangentes e possibilitaram uma validação interna consistente, que envolveu questionários, diários de atividades, entrevistas semiestruturadas orais, listas de verificação e comparação; fichas de análise e sugestões; *slides*, fotos e vídeos.

O modelo triangular, de natureza exploratória, apresentado na Figura 3, a seguir, tem como objetivo não apenas representar visualmente o cruzamento dos diversos dados recolhidos, as competências trabalhadas e a reflexividade inerentes à presente pesquisa, mas também estabelecer um esquema envolvendo as três subquestões, o que nos permitiu chegar a uma resposta para a Questão de Estudo e, conseqüentemente, solucionar a problemática posta.

Neste sentido, trabalhamos utilizando uma lógica que envolveu as relações entre as três subquestões do Estudo, os dados recolhidos e as estratégias para analisá-los, de forma que os resultados pudessem nos proporcionar as respostas para as perguntas da investigação e fizessem com que essa lógica reforçasse a precisão e a validade do estudo (Yin, 2016, p. 68).

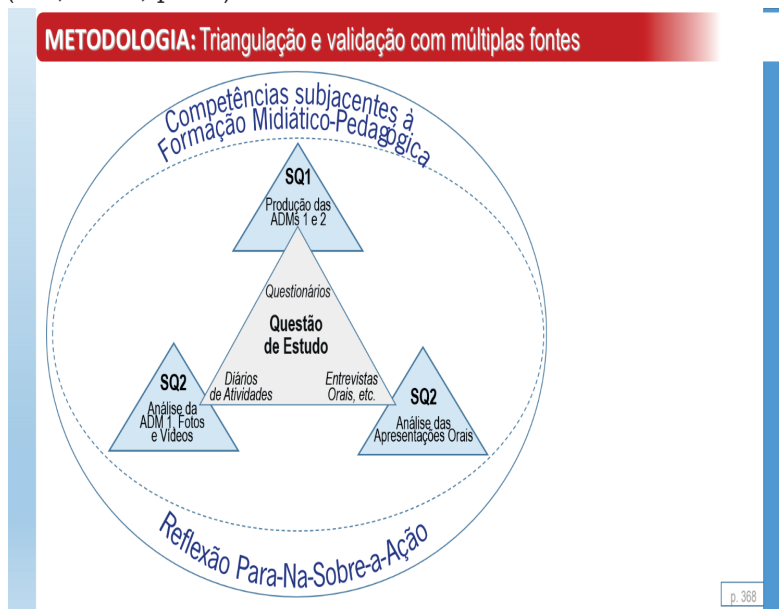


Figura 3 – Modelo de estrutura triangular do estudo

O Modelo de Estrutura Triangular de natureza exploratória foi concebido a partir de um triângulo principal ao centro, que representa a Questão de Estudo, ao mesmo tempo que agrupa ao seu redor as 3 (três) subquestões complementares que estruturam o Estudo (SQ1, SQ2 e SQ3)³⁵, em que, na parte superior, se encontra a representação das Competências subjacentes à Formação Midiático-Pedagógica e, abaixo, a representação dos 3 (três) tipos de Reflexão subjacentes às análises dos dados.

No topo do triângulo central, temos a subquestão 1 (SQ1) da investigação, referente à Produção dos Slides (ADMs 1 e 2); à esquerda, temos a subquestão 2 (SQ2), referente à Análise dos Slides (ADM 1), Fotos e Vídeos; e, por último, à direita, temos a subquestão 3 (SQ3), referente à Análise das Apresentações Orais, todas as subquestões estão dentro dos seus respectivos subtriângulos.

Assim sendo, foram cruzados os dados mencionados inerentes às três subquestões com os dados recolhidos antes (e.g. Questionários), durante (e.g. Diários de Atividades), e após (e.g. Entrevistas Orais) a Formação Midiático-Pedagógica, além, é claro, de outras informações complementares, provenientes das compilações e dos dados

35 Subquestão 1 - *Qual é o impacto da formação midiático-pedagógica na produção de apresentações didáticas multimídia, considerando as inconsistências e interferências subjacentes?*

SubQuestão 2- *Qual é o impacto da formação midiático-pedagógica na análise das (próprias) apresentações didáticas multimídia, considerando as inconsistências e interferências subjacentes?*

Subquestão 3 – *Qual é o impacto da formação midiático-pedagógica na análise das apresentações orais (dos colegas), considerando as inconsistências e interferências subjacentes?*

fornecidos pelo investigador, na condição não apenas de indutor dos processos, mas, também de especialista em design instrucional.

Além disso, o modelo considera também as competências exploradas na Formação Midiático-Pedagógica e subjacentes à produção dos slides (ADMs 1 e 2) (SQ1); a análise dos slides (ADM 1), fotos e vídeos (SQ2); e, por último, a análise das apresentações orais (SQ3).

A reflexão para-ação, na-ação e sobre-a-ação (Schön, 2000; Cowan, 2002) ocupa lugar central de destaque, perpassando e fundamentando todo o processo de produção e análise, considerando que os participantes refletem antes, durante e após as atividades desenvolvidas que, por sua vez, nos fornecem informações (antes ocultas) para serem processadas (e expostas) nas nossas análises e conclusões.

O nosso percurso investigativo com o objetivo de responder às subquestões (SQ1, SQ2 e SQ3) e, por conseguinte, à questão central do Estudo, baseou-se na análise dos dados recolhidos nos questionários I e II, nos diários de atividades dos participantes e nas entrevistas orais, assim como, também, nos dados recolhidos com o auxílio de outros instrumentos complementares; assim, foi possível fazer as triangulações de caráter qualitativo, corroboradas pelos recursos quantitativos e pertinentes, para atingirmos os objetivos propostos. Vale ressaltar que várias unidades de registro no formato de excertos foram retiradas dos questionários I e II, diários de atividades dos participantes e entrevistas orais inseridas nas diversas análises subjacentes ao processo de triangulação dos dados.

5 - Principais resultados

Baseado nas análises e inferências dos resultados, foi possível responder à questão de estudo, na qual concluímos que a formação midiático-pedagógica impactou positivamente os participantes de maneira bastante significativa e diversificada, como veremos a seguir.

Os resultados revelaram que o estudo promoveu os aspectos que se elencam em seguida.

(a) impactos positivos na forma de *produzir* materiais áudio-scripto-visuais, com redução na frequência de ocorrências de inconsistências e interferências nos *Slides*.

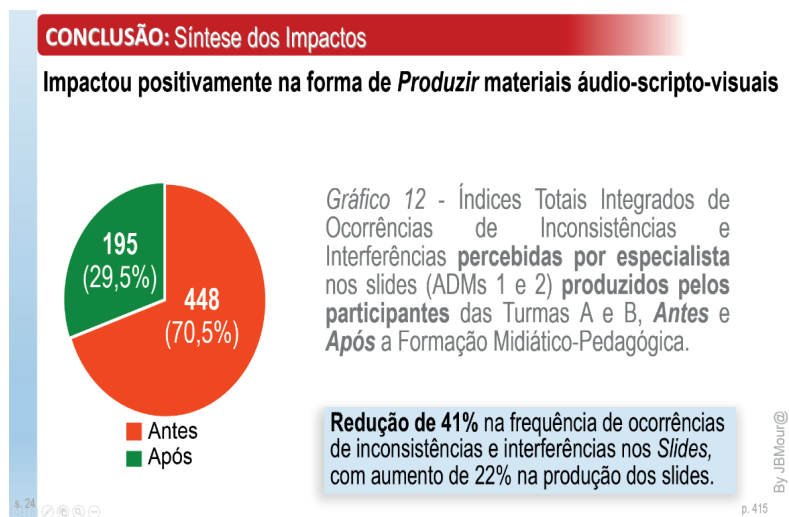


Gráfico 1 – Índices Totais Integrados de Ocorrências de Inconsistências e Interferências percebidas por especialista nos *slides* (ADMs 1 e 2) produzidos pelos participantes das Turmas A e B, *Antes* e *Após* a Formação Midiático-Pedagógica.

Este gráfico considera os Índices Totais Integrados de Ocorrências de Inconsistências e Interferências percebidas

nas ADMs 1 e 2 e apresenta 448 (quatrocentos e quarenta e oito), ou seja, 70,5% de Ocorrências de Inconsistências e Interferências percebidas Antes da Formação Midiático-Pedagógico, em oposição a 195 (cento e noventa e cinco) ou 29,5%, percebidas Após a Formação. Em resumo, ocorreu uma redução de 41% na frequência de ocorrências de inconsistências e interferências nos Slides.

Antes da Formação Midiático-Pedagógica, foram produzidos 168 (cento e sessenta e oito) slides, representando 39% do total, ao passo que, Após a Formação, foram produzidos 263 (duzentos e sessenta e três) slides, representando 61% do total. Portanto, torna-se importante registrar também que, além desta redução de 41% na frequência de ocorrências de inconsistências e interferências (Gráfico 1), houve também um aumento de 22% na Produção dos *slides*. Em resumo, o estudo produziu um paradoxo no qual se obteve um número menor de ocorrências de inconsistências e interferências a partir de um número maior de *slides* produzidos.

(b) impactos positivos no desempenho *analítico* dos participantes, através da identificação, com eficiência e eficácia, nos índices de inconsistências e interferências, onde 595 ocorrências foram identificadas nos *slides*, fotos e vídeos.

CONCLUSÃO: Síntese dos Impactos

Impactou positivamente no desempenho *Analítico* dos participantes, em relação aos *slides*, fotos e vídeos.

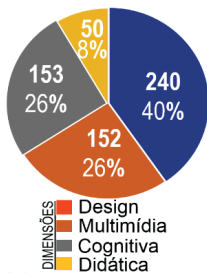


Gráfico 17 – Índices Totais Integrados de Ocorrências de inconsistências e interferências, percebidas pelos participantes das Turmas A e B nos próprios *Slides* (ADM 1), *Fotos e Vídeos*, produzidos *Antes* da Formação Midiático-Pedagógica.

Identificação de 595 ocorrências, nas quatro dimensões

By JBMour@

p. 432

Gráfico 2 - Índices Totais Integrados de Ocorrências de inconsistências e interferências, percebidas pelos participantes das Turmas A e B nos próprios *Slides* (ADM 1), *Fotos e Vídeos*, produzidos *Antes* da Formação Midiático-Pedagógica.

O Gráfico 2 apresenta, na Dimensão do Design, um total integrado das Turmas A e B, de 240 (duzentos e quarenta), ou seja, 40% de ocorrências de inconsistências e interferências percebidas pelos participantes; na Dimensão Multimídia, o gráfico mostra um total de 152 (cento e cinquenta e dois), ou seja, 26% de ocorrências; na Dimensão Cognitiva, um total de 153 (cento e cinquenta e três), isto é, 26% de ocorrências; e por último, na Dimensão Didática 50 (cinquenta), ou seja, 8% de ocorrências.

Estes números revelam que os participantes foram impactados de forma positiva no que se refere ao desempenho *analítico*, pois conseguiram identificar, com eficiência e eficácia, vários tipos de inconsistências e interferências nos próprios *slides*, fotos e vídeos, que haviam sido produzidos antes da Formação.

Ainda com relação ao desempenho *analítico*, o estudo também apresentou impactos positivos nas mensagens Verbais e Não Verbais.

CONCLUSÃO: Síntese dos Impactos

Impactou positivamente no desempenho *Analítico*, em relação as mensagens verbais e não verbais.

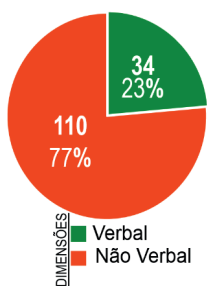


Gráfico 24 - Índices Totais Integrados de Ocorrências de inconsistências e interferências (144 nas duas Dimensões) percebidas pelos participantes das Turmas A e B, nas Apresentações Oraís dos colegas (Diferença de 54%).

O impacto do comportamento não verbal *supera* o impacto das palavras em cerca de 55% (Mehrabian, 1971).

By JBMour@

Gráfico 3 – Índices Totais Integrados de Ocorrências de inconsistências e interferências (144 nas duas Dimensões) percebidas pelos participantes das Turmas A e B, nas Apresentações Oraís dos colegas. (Diferença de 54%).

Os dados do Gráfico 3 apresentam um Índice Total Integrado de 144 ocorrências de Inconsistências e Interferências, Por Dimensão, que foram percebidas pelos participantes nas Apresentações Oraís dos colegas. A frequência de ocorrências de Inconsistências e Interferências foram distribuídas da seguinte forma: 110 (cento e dez), ou seja 77% de Ocorrências percebidas na Dimensão Não Verbal e 34 (trinta e quatro), ou seja 23% de Ocorrências percebidas na Dimensão Verbal.

Para compreendermos melhor, considerando a confiabilidade desses resultados, optamos por recorrer a Mehrabian (1971), que na sua obra seminal sobre comunicação social, menciona a comunicação de sentimentos e atitudes nas relações interpessoais e afirma

que “o impacto do comportamento não verbal supera o impacto das palavras” (p. 52) em cerca de 55%.

Em face desse pressuposto, achamos pertinente tomar esse índice como referência para compará-lo com os percentuais dos dados obtidos no nosso estudo. Assim, diminuimos o total de ocorrências identificadas na Dimensão Verbal (23%), do total de ocorrências identificadas na Dimensão Não Verbal (77%) e o resultado obtido foi um percentual de ocorrências dos dados Não Verbais sobre os Verbais de 54%. Ou seja, ocorreu uma variação de apenas 1% em relação aos 55% apontados pelos estudos feitos por Mehrabian (1971). Isso, de certa forma, consolida a confiabilidade dos resultados dessas análises, considerando o parâmetro utilizado no qual assegura que a comunicação Não Verbal supera a Verbal. Em outras palavras, os participantes atingiram os objetivos estabelecidos em relação ao desempenho *analítico*.

(c) melhoria de 40% na percepção do *Aprendizado*, de acordo com os Diários de Atividades e melhoria de 45% na percepção do *Aprendizado*, de acordo com as Entrevistas Orais.

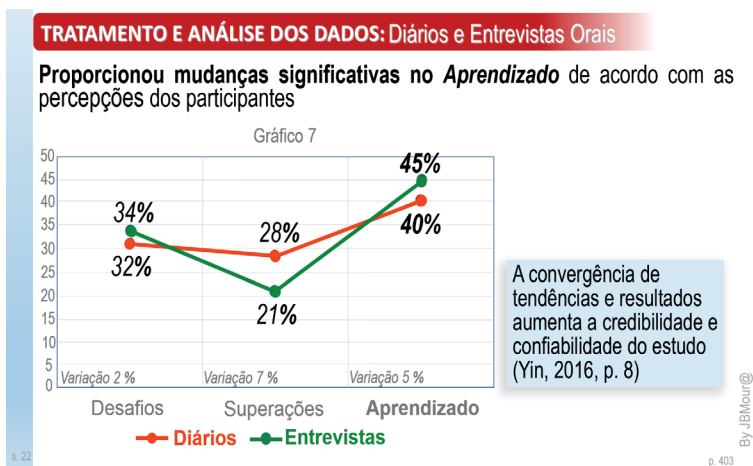


Gráfico 4 – Índices de Desafios, Superações e Aprendizado.

Verificamos, no Gráfico 4, um padrão de tendências com variáveis correlacionadas, numa lógica de ocorrências paralelas e coincidentes nas três dimensões, o que nos permite inferir que o objetivo subjacente à *credibilidade e confiabilidade* instrumental (Yin, 2016, p. 8) foi atingido com sucesso, ao mesmo tempo em que demonstra que a Formação Midiático-Pedagógica impactou positivamente no Aprendizado dos participantes, ao considerarmos os índices dos Diários (40%) e das Entrevistas (45%).

Além dos dados que acabamos de apresentar, podemos resumir os resultados afirmando que o estudo promoveu:

(d) melhoria na qualidade comunicativa das apresentações didáticas multimídia e orais (Carter, 2013; Gagné, 1985, 1987, et al., 2005; Galitz, 2007; Heinich et al., 1999; Kosslyn, 2006, 2007; Lever-Duffy e McDonald, 2011; Lohr, 2008; Lucas, 2009, 2014; Mayer, 2009; O'Hair

e Wiemann; 2009; Roblyer, 2015; Sweller, 2005; Tufte, 2003; Williams, 2008, 2010), dentre outros;

(e) aumento na retenção lexical de vocabulário específico, (Mayer, 2009);

(f) aquisição de transferência de aprendizagem aproximada e distanciada³⁶ (Clark, Nguyen e Sweller, 2006; Mayer, 2009; Seel, 2012);

(g) desenvolvimento do senso crítico, a partir da reflexão para-ação, na-ação e sobre-a-ação (Dewey, 1910; Schön, 2000; e Cowan, 2002), que os levou à prática da autocrítica, do crescimento pessoal, da emancipação e independência para resolver os problemas (Carr e Kemmis, 1986) nas Dimensões: (1) Design (Williams, 2008; 2010); (2) Multimídia (Carter, 2013; Galitz, 2007; Kosslyn, 2007; Lever-Duffy e McDonald, 2011; Lohr, 2008; Mayer, 2009; Roblyer, 2015; Smaldino, Lowther e Russel, 2014; e Williams, 2010); (3) Cognitiva (Mayer, 2009; Sweller, 2005); (4) Didática (Carter, 2013; Gagné, 1985; 1987; et al., 2005; Heinich et al., 1999; Lohr, 2008; Smaldino, Lowther e Russel, 2014); (5) Verbal e Não Verbal (O'Hair e Wiemann; 2009; Lucas, 2014).

(h) identificação e solução de problemas diversos, principalmente aqueles baseados nas atividades propostas durante a Formação Midiático-Pedagógica.

Diante do exposto, podemos afirmar que o estudo impactou de forma positiva os participantes ao promover a aquisição das competências procedimental e analítica

36 Nas palavras de Seel (2012) "de um modo geral, o termo transferência de aprendizagem é usado para se referir à influência da aprendizagem em uma situação sobre a aprendizagem em outra situação" (p. 3337).

para, respectivamente, produzir e analisar, criticamente, as apresentações didáticas multimídia e orais, como exposto na Figura 4.

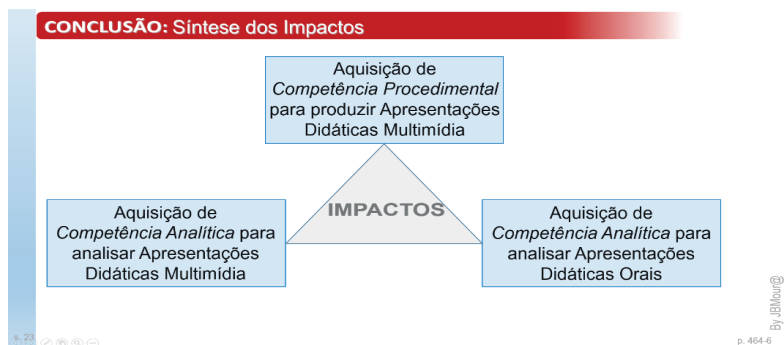


Figura 4 – Síntese dos Impactos da Formação Midiático-Pedagógica

Nesse contexto, trazemos para esta conclusão um resumo dos estágios do aprendizado aos quais os participantes foram submetidos.

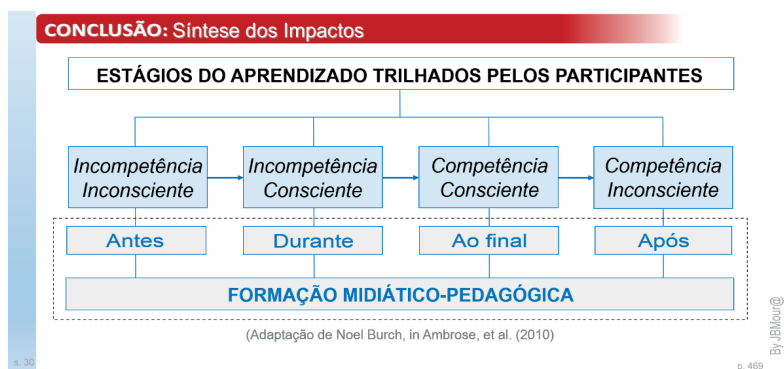


Figura 5 – Os estágios do aprendizado e a aquisição de competências e consciência, antes, durante, ao final e após a Formação Midiático-Pedagógica deste estudo. (Adaptado de Noel Burch, em Ambrose, et al. (2010))

De acordo com a Figura 5, o estudo evidenciou que, antes de a Formação Midiático- Pedagógica começar, todos os participantes estavam no 1º estágio, denominado de *Incompetência Inconsciente*, isto é, o estágio em que eles se encontravam antes da Formação Midiático-Pedagógica, quando tinham uma intuição errada e *não sabiam o que não sabiam*.

Em seguida, todos passaram para o 2º estágio, denominado de *Incompetência Consciente*, isto é, o estágio que eles atingiram durante a Formação, quando produziam e faziam análises equivocadas e *sabiam que não sabiam*. Possivelmente, alguns participantes permaneceram nesse estágio, considerando que cada um deles tem as suas idiossincrasias específicas e não consegue avançar, seja nos conhecimentos, nas habilidades ou nas atitudes.

Depois, alguns participantes passaram para o 3º estágio, denominado de *Competência Consciente*, isto é, o estágio que eles atingiram ao final da Formação, quando eles produziam e faziam análises corretas e *sabiam que sabiam*.

Por último, esperamos que eles, no âmbito da sua prática profissional, cheguem ao 4º estágio, denominado de *Competência Inconsciente*, isto é, o estágio após a Formação, em que eles, com o domínio dos conhecimentos teóricos adquiridos, possam desempenhar as habilidades procedimentais de forma natural e intuitiva com eficiência e eficácia e tomar atitudes, reagindo e querendo modificar para melhorar, *sem saber que sabem*.

6. Considerações finais

Em face do que abordamos até aqui, gostaríamos de reafirmar que, referente às Apresentações Didáticas Multimídia, uma coisa é ter algumas habilidades superficiais para fazer alguns recursos das ferramentas de apresentação (e.g. *PowerPoint*, *Prezi*, etc.) funcionar, utilizando-se de dicas pontuais, *templates* pré-fabricados e o senso comum para elaborar os *slides*, outra coisa, bem diferente, é fazer o programa funcionar com senso crítico de quem sabe o que é certo e o que é errado, isto é, com conhecimentos, habilidades e atitudes, enfim, competência procedimental e analítica para produzir, criticar e utilizar os diversos recursos áudio-scripto-visuais com propósitos educativos, baseando-se em planejamento sistemático e em teorias cognitivas de como as pessoas aprendem e ensinam de forma mais eficaz, com o mínimo possível de inconsistências e interferências, para que a comunicação entre professor(a) e alunos(as) ocorra de forma eficiente e significativa.

Não ousamos dizer que todos os participantes deste estudo adquiriram competências procedimentais, analíticas ou informacionais, considerando que, nem todos assim o fizeram por onde, quiseram ou, até mesmo, puderam adquiri-las. Isto porque, como já dissemos, todos têm as suas idiossincrasias pessoais que estão além do nosso controle. Entretanto, ousamos dizer, categoricamente, que essa Formação Midiático-Pedagógica causou impactos muito positivos e significativos nos participantes das duas turmas. Em outras palavras, temos plena convicção de que, após essa Formação, eles nunca mais produzirão uma

apresentação didática multimídia da mesma forma que produziam antes. Também nunca mais assistirão e atuarão em uma apresentação da mesma forma que antes, porque o seu senso crítico para a produção, análise e apresentação, enfim, os conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a todo o processo, nasceram.

Dependendo de cada caso, alguns ainda estão no estágio de incompetência consciente, outros evoluíram para a competência consciente. Ousamos dizer, portanto, que todos com certeza, saíram do estágio de Incompetência Inconsciente. Esperamos, pois, que um dia todos evoluam e cheguem ao nível da competência inconsciente, que, a nosso ver, é um indicador muito importante e necessário para quem almeja alcançar a excelência profissional.

Somos conscientes das nossas limitações e, para dar um sentido conclusivo, invocamos Minayo (2002) quando afirma que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa” (p. 79), porque, conforme complementa o autor, “esse posicionamento por nós partilhado se baseia no fato de que, em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras (Minayo, 2002, p. 79).

Neste estudo, ousamos explorar novos *insights* que pudessem contribuir, de alguma maneira, com a formação inicial de professores, trazendo, à luz da ciência, dados inéditos que nos permitiram expor em detalhes os processos pelos quais os licenciandos passam para

adquirir competência procedimental, analítica e, acima de tudo, criticidade em relação às Apresentações Didáticas Multimídia e Orais.

Esperamos que a Formação Midiático-Pedagógica exposta nesse estudo possa, de alguma forma, direta ou indireta, se consolidar no campo educativo como referencial de boas práticas e excelência profissional inerente às Apresentações Didáticas Multimídia e Orais, visto que, no meio acadêmico, tudo começa ou termina com uma apresentação multimídia. Seja qual for o ambiente ou evento científico, encontraremos sempre a presença de algum dispositivo luminoso de projeção multimídia para um grupo de pessoas. Nesse contexto, reiteramos que o público deve, acima de tudo, receber as mensagens sem a presença de inconsistências áudio-scripto-visuais, ou verbais e não verbais, que interfiram e comprometam o processamento e a compreensão das informações e, conseqüentemente, o aprendizado significativo.

Este estudo sistematizado e altamente complexo nos permitiu compreender a significância e importância que estava por trás do nosso trabalho. Nele, descobrimos um emaranhado gigantesco de informações intrínsecas à intervenção formativa que levaram os nossos licenciandos à construção do conhecimento, à reflexão para-ação, na-ação e sobre-a-ação, à crítica, provedora da autonomia emancipatória, à aquisição de competências procedimentais e analíticas, entre outras que possibilitaram solucionar problemas, enfim, transformar a realidade.

Procuramos mostrar neste estudo a importância de uma Formação Midiático-Pedagógica na formação inicial

de professores, em especial, a necessidade de repensar a importância da temática apresentada, como pré-requisito para que, tanto os professores em formação inicial, quanto os já formados, adquiram novos conhecimentos, habilidades e atitudes em relação às apresentações.

Enfim, os resultados desta pesquisa contribuem para a literatura científica, devido à singularidade da problemática, com base na perspectiva de dois grupos integrados de licenciandos do IFRN, e revelam a necessidade de repensar a importância da temática apresentada como pré-requisito para que os professores alcancem a excelência profissional.

7. Referências bibliográficas

Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C. & Norman, M.K. (2010). *How learning works: 7 research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Atkinson, C. (2004a). *The Cognitive Load of PowerPoint: Q&A with Richard E. Mayer*. Retirado de <http://www.indezine.com/products/powerpoint/personality/richardmayer.html>

Atkinson, C. (2011). *Beyond Bullet Points: Using Microsoft® PowerPoint® to create presentations that inform, motivate, and inspire*. (3rd ed.). Redmond, WA: Microsoft Press.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for education: An introduction to theory and methods*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. London, UK: Routledge Falmer.

Carter, M. (2013). *Designing Science Presentations: A Visual Guide to Figures, Papers, Slides, Posters, and more*. London, UK: Academic Press.

Clark, R., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in Learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2ª Ed.). Coimbra, PT: Almedina.

Cowan, J. (2002). *Como ser um professor universitário inovador: reflexão na ação*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath.

Ely, D. P. (Ed.) (1963). *The changing role of the audiovisual process in education: a definition and a glossary of related terms*. Washington, DC: National Education Association.

Filatro, A., & Cairo, S. (2015). *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo, SP: Editora Saraiva.

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and the theory of instruction*. (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Gagné, R. M. (Ed.). (1987). *Instructional technology: foundations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Galitz, W. (2007). *The essential guide to user interface design: an introduction to GUI design principles and techniques*. (3rd ed.). Indianapolis, IN: Wiley Publishing, Inc.

Heinich, R., Molenda, M., Russel, J. D., & Smaldino, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning*. (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Kalyuga, S. (2009). *Cognitive load factors in instructional design for advanced learners*. New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.

Kalyuga, S. (2010). Schema Acquisition and Sources of Cognitive Load. In Plass, J., Moreno, R., & Brunken, R.

(Eds.). *Cognitive Load Theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 48-64.

Kieras, D. E., & Meyer, D. E. (1997). An Overview of the EPIC Architecture for Cognition and Performance with Application to Human-Computer Interaction. *Human-Computer Interaction*, 12(4), 391-438.

Kosslyn, S. M. (2006). *Graph design for the eye and mind*. New York, NY: Oxford University Press.

Kosslyn, S. M. (2007). *Clear and to the point: 8 psychological principles for compelling PowerPoint presentations*. New York, NY: Oxford University Press.

Lefrançois, G. R. (2009). *Teorias da aprendizagem*. (5ª Ed.). Trad. Vera Magyar. São Paulo, SP: Cengage Learning.

Lever-Duffy, J., & McDonald, J. G. (2011). *Teaching and learning with technology*. (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2009). *Encyclopedia of communication theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Lohr, L. L. (2008). *Creating graphics for learning and performance: lessons in visual literacy*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Low, R., Jin P. & Sweller, J. (2011). How Research in Educational Psychology Has Contributed to Instructional Procedures: the case of cognitive load theory. In: Rubies-Davies, C.M. (Ed.), *Educational psychology concepts, research and challenges*. Routledge, London, pp. 87 – 101.

Lucas, S. E. (2009). *The art of public speaking*. (10th Ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Lucas, S. E. (2014). *A arte de falar em público*. Trad. Beth Honorato. (11.ª Ed.). Porto Alegre, RS: AMGH.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. (8ª Ed). São Paulo, SP: Atlas.

Mayer, R. (2009). *Multimedia learning*. (2nd ed.). Santa Barbara, CA: Cambridge University Press.(Originalmente publicado em 2001).

Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Minayo, M. C. S. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (21ª Ed.). São Paulo, SP: Editora Vozes.

O'Hair, D., & Wiemann, M. (2009). *Real communication: an introduction*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.

Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive Load Theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 1-8.

Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.

Roblyer, M. D. (2015). *Integrating educational technology into teaching*. (7th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Saettler, P. (2004). *The evolution of american educational technology*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Schramm, W. (1970). *The process and effects of mass communication*. (8th ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press.

Seel, N.M. (2012). Transfer of Learning. In Seel, N.M. (Ed.). *The Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (p. 3337). New York, NY: Springer.

Shannon, C., & Weaver, W. (1948). *The mathematical theory of communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press. Reprint 1964.

Sweller, J. (1994). *Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design*. Learning and Instruction, 4, 295-312.

Sweller, J. (2002). Visualization and Instructional Design. *International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning*. Knowledge Media Research Center, Tübingen, Germany. Retirado de <http://www.iwm-kmrc.de/workshops/visualization/sweller.pdf>

Sweller, J. (2005). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. In Mayer, R. E. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. (pp. 19-30). New York, NY: Cambridge University Press.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York, NY: Springer.

Thielsch, M. T., & Perabo, I. (2012). *Use and Evaluation of Presentation Software*. Technical Communication, 59(2), 112-123.

Tufte, E. R. (2003). *The cognitive style of PowerPoint*. Cheshire, CT: Graphics Press LLC.

Williams, R. (2008). *The non-designers design book: design and typographic principles for the visual novice*. (3rd Ed.). Berkeley, CA: Peachpit Press.

Williams, R. (2010). *The non-designers presentation book: principles for effective presentation design*. Berkeley, CA: Peachpit Press.

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Penso.

AVALIAÇÃO DE SOFTWARE EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE NATAL, BRASIL: CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE INSTRUMENTOS PARA CERTIFICAÇÃO DE QUALIDADE

Mára Beatriz Pucci de Mattos

(Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia
do Rio Grande do Norte-Brasil)

António José Meneses Osório

Instituto de Educação da UMinho

RESUMO: A democratização da ciência e da tecnologia integra o rol dos direitos humanos, os preceitos constitucionais e o dever estatal de incluir e de avaliar os graus de excelência do *software* educacional brasileiro. Neste artigo, traz-se o sumário da tese homônima, onde é apresentada a opção pelo Método Misto. Este método integra os pontos fortes e dados da Pesquisa Qualitativa e Quantitativa que, problematizados à luz de teorias construtivistas, socio-interacionistas e das estéticas digitais, fundamentam o planejamento e a proposta da Metodologia de Avaliação de *Software* Educacional. Esta proposta incentiva a participação da comunidade escolar, a tecnodemocracia e o exercício da cidadania.

PALAVRAS: Avaliação; *Software* Educacional; Metodologia de Avaliação de *Software* Educacional

1 – Introdução

Os avanços científicos e tecnológicos provocam desafios e impactos econômicos e socioambientais nos contextos globais, povoados por sociedades e culturas desiguais, em constante interação, intercâmbio e interdependência complexa. O advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com seus agenciamentos sociotécnicos (Santos, Cimatec & Alves, 2018; Lévy, 2011) fluxos informacionais e mercados transnacionais, promove a compressão espaço-temporal, modificando os métodos de produção e a coletividade cognitiva.

A inovação tecnológica e a gestão do conhecimento constituem elementos-chave dos sistemas produtivos, das organizações e da cadeia de bens e serviços no comércio global, aplicados à redução de barreiras e à obsolescência planejada no consumo (Harvey, 2006) possibilitando às elites e aos conglomerados transnacionais operar sob a lógica da globalização (Bauman, 1999) através das estratégias e das forças do Capitalismo Financeiro.

Os *softwares* adquirem relevância estratégica como componentes da economia digital global, fecundando a relação entre o poder e o conhecimento. No Brasil, a democratização da ciência e das TIC integram-se ao rol dos direitos humanos e compatibilizam-se com o dever estatal de incluir e de avaliar a excelência dos *softwares*. Portanto, “a avaliação de *software* educativo continua a ser problemática com evidente actualidade” (Costa, 2005, p. 45).

A pesquisa sobre a “avaliação de *software* educacional nas escolas de Ensino Médio (EM) e de Ensino Fundamental

(EF) do Município de Natal, Brasil, para concepção e desenvolvimento de instrumentos de certificação de qualidade” constitui uma necessidade dos governos, dos sistemas, das organizações e dos cidadãos para aferir a excelência dos programas, sistemas ou aplicativos usados com objetivo educativo, ou pedagogicamente defensável (Chaves, 1998), porque foram avaliados no seu potencial de criatividade e na sua filosofia de educação para se tornarem instrumentos e recursos valiosos do ponto de vista educacional.

O presente estudo busca uma compreensão contextualizada e multidimensional da realidade escolar para investigar sobre a existência de processos sistematizados de avaliação de *softwares* nas escolas do Município do Natal, Estado do Rio Grande Norte (RN). As deficiências em estudos precedentes dizem respeito à abordagem da ciência e das TIC articulada com as formas imperiais emblemáticas do pensamento neoliberal, uma vez que as bases da informatização da sociedade brasileira assentaram-se em áreas estratégicas (Forças Armadas e Educação), através de programas, de pesquisas e da instalação de *hardware e softwares* sem a necessária avaliação da qualidade das TIC (Moraes, 1996).

Igualmente, nas décadas de 1950 a 1980, o uso de computadores e a influência da *Computer-Aided Instruction* impulsionaram a formação e a capacitação tecnológica através do Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE), em conjunto com o Ministério das Comunicações (MC) e o Ministério da Ciência, Tecnologia (MCT). O incentivo à criação de Núcleos de Informática

Educativa (NIED), ambiente cooperativo da Rede Nacional de Pesquisa para a formação e capacitação docente ao uso das TIC foi condicionado (Takahashi, 2000) aos interesses estratégicos dos governos sem aferir o potencial de qualidade das TIC.

Finalmente, no ano de 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) para uso pedagógico das TIC nas escolas públicas, reformulado em 2007 como Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e descentralizado nas escolas rurais e urbanas dos estados e dos municípios brasileiros (Decreto n.º 6.300 de 12 de dezembro de 2007). Além disso, o MEC incentivou o uso do Portal do *Software* Público Brasileiro (60 programas de gestão escolar), pré-qualificou as TIC, e publicou o Guia de tecnologias educacionais 2008 (André, 2009), porém não há dados sobre o uso do portal e do guia para qualificar as escolhas docentes e dos gestores na aquisição de *software* educativo.

Ao mesmo tempo, em 2012, o Programa Estratégico do *Software* (PES) criou a rede nacional de avaliadores para Certificar Tecnologia Nacional de *Software* (CERTICS), contudo não há avaliadores de *softwares* na Região Nordeste. Além disso, em Natal, as diretrizes do ProInfo, reiteradas pela coordenação da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC) e pela Lei Complementar nº 67, de 24 de novembro de 2005, a qual criou o NTE municipal, dispõem sobre a necessidade de avaliar as TIC com a participação da comunidade, ressaltando que o seu uso efetivo depende de compreender seus benefícios e limitações na Educação. Entretanto, não se percebe planejamento e gestão da qualidade dos *softwares* educacionais.

Assim, é profícuo investigar sobre a legítima e real capacidade das escolas de avaliar *softwares* educacionais e produzir “informação fidedigna e relevante sobre os produtos existentes no mercado editorial nacional” (Ramos, Teodoro, Maio, Carvalho, & Ferreira, 2005, p. 21), distinta da propaganda veiculada pelos circuitos comerciais. A maioria dos docentes das escolas do Natal não sabe quem avalia, não conhece métodos, normas e instrumentos de avaliação dos *softwares*, apesar da legislação incentivar à aferição da sua qualidade. O coletivo escolar aceita passivamente e sem resistência os programas impostos pelo Programa ProInfo.

O objetivo deste artigo é apresentar um sumário da pesquisa de Método Misto, que trata da “avaliação de *software* educacional nas escolas de Ensino Médio (EM) e de Ensino Fundamental (EF) do Município de Natal, Brasil, para concepção e desenvolvimento de instrumentos de certificação de qualidade”, realizada no período de 2012-2016, no intuito de internacionalizar as produções científicas, emergentes do acordo pelo IFRN e Universidade do Minho. O relatório de pesquisa foi construído pela segunda autora Mára Beatriz Pucci de Mattos com a orientação do Prof. Dr. Agr. António José de Meneses Osório, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação – Especialidade de Tecnologia Educativa.

O presente artigo exhibe a introdução com o tema e a problemática da pesquisa, contextualizados, justifica a necessidade do estudo, expõe o objetivo e a estrutura das partes do estudo, baseado na norma da American Psychological Association (APA). A segunda seção expõe o

problema da pesquisa, numa perspectiva de interdependência das sociedades globais com a realidade do Município do Natal. A terceira seção apresenta o enquadramento teórico e, a quarta exhibe a opção metodológica. Na quinta seção, revelam-se os resultados alcançados, a projeção e a proposta da Metodologia de Avaliação de *Software* Educacional (MASE). Na sexta seção, são apresentadas as considerações finais e, após isso, expõem-se as referências.

2 - Problema de pesquisa

A avaliação de *software* educacional é uma construção complexa e colaborativa, potencializada por equipes multidisciplinares, que fazem suas escolhas e têm uma postura estratégica frente aos projetos de inclusão digital. A legislação brasileira compromissou os governos a investir recursos extraordinários na melhoria da qualidade da Educação e na inclusão digital, mas a inexistência de planejamento e gestão de qualidade abala a confiança nos gestores, dá margem à corrupção e ao descrédito nos valores do Estado Democrático de Direito. Sem escolhas, a cidadania não poderá ser exercida (Cortella & Dimenstein, 2015).

A avaliação dos graus de excelência dos *softwares* constitui questão de interesse mundial crescente e enseja o planejamento de auditorias da qualidade educacional por todos os profissionais envolvidos nas fases do ciclo de vida do *software*. Além das auditorias, as normas técnicas e a legislação brasileira sugerem que o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), o MEC, o Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) e a Associação Brasileira de

Normas Técnicas (ABNT) operem como um foro brasileiro para certificar a qualidade dos *softwares*, incentivando a inovação, a pesquisa e a competitividade dos produtos e serviços, uma vez que nos programas educacionais brasileiros ainda vicejam *standards* e modelos tradicionais.

Além disso, na medida em que o conhecimento adquire status de bem patrimonial, há a necessidade de planejar a avaliação dos *softwares* educativos, porque muitas métricas de avaliação da qualidade vêm mantendo foco em testes de usabilidade, auditados por consultores técnicos, que valorizam padrões reducionistas e o produto final. Em tais auditorias, há interesses velados, massificação de abordagens, competição e ranking entre os que têm natureza, singularidades e contextos diversos (países, sistemas, escolas e usuários).

Além do mais, há gestores sem formação pedagógica e sem capacitação em Tecnologia Educativa, que perpetuam assimetrias de poder e prestam um tipo de serviço político-partidário e mercadológico, ignorando a influência das TIC para a vida digna da população, incorrendo no êxtase tecnológico e no consumo massivo de *softwares*. As escolhas e aquisições menos vantajosas ao contribuinte são baseadas no discurso de aparente inovação de *softwares*, que são danosos e perpetuam práticas pedagógicas de reprodução de conteúdo, sem observância de requisitos de qualidade, confiabilidade, segurança e confidencialidade.

O controle de qualidade depende da criação de mecanismos e instrumentos de fiscalização e do Compliance para fazer cumprir normas, reduzir os riscos de não conformidade de produtos e dissimular negócios

dos governos, que obstruem as estratégias de participação social e atendem aos interesses econômicos de sociedades competitivas, que visam ao acúmulo de poder e de lucro, por imposição e exploração das nações em desenvolvimento. Assim, as TIC são impostas por gestores técnicos e *managers*, com *modus operandi* de elites hegemônicas que, através de influência das novas gerações (neocoronelismo) na governança pública, domesticam a população à “força ou soluções paternalistas”(Freire, 2011b, p. 114).

O Demonstrativo do Ajuste Anual da Distribuição dos Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no exercício de 2013, repassou aos municípios do RN o valor de R\$1.587.551.912,46. Apesar dos investimentos, os relatórios da UNESCO, do *Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education* (LLECE) e do *Programme for International Student Assessment* (PISA) evidenciam que não houve solução de problemas históricos e o acesso às TIC não provocou melhorias na Educação.

Observa-se, ainda, no Relatório de Atividades ProInfo 1996-2002 (MEC/SEED, 2002), que apenas 7,1% das escolas avaliam *software* educacional e, em Natal, nas escolas públicas e privadas, não se percebem programas e orçamentos para avaliar *software* educacional, resultante de métodos sistematizados ou de pesquisa pedagógica. A reflexão impele a pensar se os gestores avaliam os *softwares* antes da compra e se os docentes escolhem *softwares* antes de usá-los? Outra questão remete aos falsos rótulos dos produtos educacionais, que devem ser identificados num volumoso número de programas disponíveis num

mercado agressivo, povoado por vendedores dedicados a satisfazer clientes consumidores e obter lucro.

Igualmente, considera-se relevante responder às questões e alcançar os propósitos da avaliação de software educacional nas escolas do Município do Natal: quem define os requisitos e as auditorias da qualidade dos *softwares* educacionais? Quem define os critérios de qualidade para decifrar práticas adaptativas e reprodutoras contextualizada nos programas educacionais? Como avaliar e certificar com selo de qualidade os produtos com aptidão para melhorar a Educação e a qualidade do *software* educacional brasileiro?

A produção massiva e o comércio de aplicativos de qualidade duvidosa induzem ao domínio de competências de letramentos multimodais (Vieira & Rocha, 2007), e ao inventário dos *standards* de excelência educativa local. A percepção de erro, no produto final, gera descrédito, desinteresse pelo uso, obsolescência dos *softwares* e das máquinas, adaptadas para atender as especificidades de alguns sistemas operacionais. A autonomia para julgamentos autênticos (Lankshear & Knobel, 2008) beneficia os docentes, que se veem reconhecidos no seu status e na sua autoridade profissional, porque recebem tratamento mais justo e de maior confiança.

Nas pesquisas e na projeção de metodologias de avaliação de *software* educacional, há necessidade de um novo tipo de professor: “o especialista em Tecnologia Educacional” (Lucena, 1998, p. 14), para auxiliar na gestão e planejamento da qualidade. Este especialista assessora as organizações, os sistemas de ensino e os

governos em licitações, programas de inclusão digital, de formação e capacitação tecnológica, criando ações mais transparentes e eficientes no uso de produtos, processos e sistemas pedagógicos digitais.

3 - Enquadramento teórico

O enquadramento teórico integra um “conjunto de procedimentos intelectuais” (Gil, 2012, p. 8) da Dialética do Conhecimento, do Construtivismo, do Sociointeracionismo, da Pedagogia Social, das neurociências e das estéticas informacionais. As concepções, segundo Creswel (2010), são lentes teóricas que exploram questões, moldam a abordagem do estudo e influenciam as escolhas da pesquisadora, inter-relacionando-as com as expectativas da academia para ampliar estudos precedentes sobre avaliação de *software* educacional.

A natureza política do ato de escrita reforma e amplia os horizontes cognitivos (Freire, 2011a) num processo progressivo, que requer “uma profunda metamorfose de mentalidades”(Meirinhos & Osório, 2014, p. 159) e desencadeia uma compreensão plurissensorial e multidimensional dos dados dos pesquisados do Natal (RN), contextualizados com as sociedades sob a condição pós-modernas, líquido-modernas e colaborativas.

O município do Natal, pertencente à Região Nordeste do Brasil, constitui subproduto do empreendimento neocolonial escravista, submisso às alianças entre clãs familiares influentes e intelectualizados (coronelismo) e oligarquias políticas (Holanda, 1984), com vestígios

autoritários (Freyre, 1973) da sociedade híbrida e agrária, da igreja e de um Estado subserviente. Submissa aos projetos hegemônicos do “mundo da localidade amarrada” (Bauman, 1999, p. 96) e da educação elitista, a população é fruto da cruzada do negro com branco e o indígena (Cunha, 2009), que se conforma pelo forte apego à religião, à honra, às tradições e aos hábitos culturais.

Não há, nunca houve ali “um povo livre, regendo seu destino na busca da sua própria prosperidade” (Ribeiro, 2006, p. 408) e, no dizer de Rubem Alves, em Gollo & Queiroz (2013), há uma minoria influente, eficaz em transferir seus interesses particulares para a vida pública e manter seu projeto de prosperidade, assentado num modelo excludente, que não se conjuga com educação popular. É a tradição dos grandes contra os pequenos sem qualquer humanidade àquela massa (Benjamin, 2012). É o “poder que os economicamente mais fortes exercem” (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 100), obrigando a sociedade a conviver com os pobres e os analfabetos como se estivesse anestesiada.

A gestão do conhecimento com valor de mercadoria transforma-se em instrumento de poder (Muraro, 2009), com persistência da escravidão moderna e do modelo escolar jesuítico europeu *da Ratio Studiorum* com tendências tecnicistas, práticas de compartimentação (Cortella & Dimenstein, 2015) e de valorização de um tipo de professor híbrido, que aplica técnicas novas, preso às concepções tradicionais (Aranha, 2006). As “aflições econômicas, cinismo político, vazio cultural e desesperança pessoal” (Castells, 2013, p. 11) desvanecem a confiança nos governos e unem

as pessoas para reivindicar justiça social, democracia real e pedagogias mais “abertas às necessidades populares” (Graciani, 2014, p. 20), enraizadas na cultura popular.

Conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (MEC/INEP, 2014), o RN ficou na 24.^a posição nacional da Educação, com 22,3% de analfabetos, e obteve 393 pontos no PISA (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), permanecendo abaixo da média e não avançou em qualidade. Os investimentos maciços em TIC não geraram melhoria da Educação e o aparato estatal possibilita que a corrupção se instale como uma endemia histórica. Apesar de acordos e da lei de responsabilidade por atos lesivos à administração, a corrupção persiste, vinculada ao patrimonialismo de elites políticas (Holanda, 1984) e à incapacidade moral dos gestores públicos, o que torna propícia a afirmação de Couto (2007): “roubaram-vos tanto que nem sequer os sonhos são vossos, nada de vossa terra vos pertence” (p.201) e, vivendo no reino da brutalidade, os miseráveis serão donos do vosso medo.

As auditorias dos custos econômicos da ignorância (Nicollelis, 2011) e das deficiências de aprendizagem para a vida das pessoas, dos grupos e dos governos impelem os indivíduos a converterem-se em seres sociais (Izquierdo, 2011). Ao mudarem posturas introspectivas, saem de seus casulos para atuar “conjunta e comprometida com determinados objetivos, com o intercâmbio de informações e a partilha de ideias e de recursos” (Meirinhos & Osório, 2014, p. 158) necessários ao desenvolvimento humano plural.

As mudanças posturais, inerentes ao avanço das neurociências, clarificam “como os diferentes circuitos

neurais analisam informações sensoriais, formam percepções do mundo externo, tomam decisões e executam movimentos” (Bear, Connors & Paradiso, 2010, p. 13), como uma totalidade indivisa. Por isso, na avaliação do modo de ser de um artefato, processo ou produto, a definição de requerimentos técnicos (Manns & Coleman, 1998) e dos atributos de excelência, para prover necessidade, confiança, valor e satisfação devem ser percebidos de forma individual e coletiva pelos membros das equipes multidisciplinares, situados num contexto educacional.

Em tais contextos, a ideia de região não é homogênea, objetiva, (Paviani, 2004), livre de contradições e de desigualdades, mas avaliação permite ajustar o foco nos bons modelos de escolas e professores eficientes, com estruturas menos engessadas, corrige os equívocos pedagógicos da educação tradicional, que são políticos e ideológicos. Através da laicização científica e tecnológica – a tecnodemocracia – (Lévy, 2011) é possível compreender os desafios teórico-metodológicos e a alteridade das TIC frente às condições das sociedades humanas.

4- Metodologia

A “seção do método é a parte mais concreta e específica de uma proposta” (Creswell, 2010, p. 177) para descrever os procedimentos, as motivações e as concepções do investigador. Neste estudo, a opção pelo Método Misto integra tradições qualitativas com as quantitativas, miscigenando paradigmas para lidar com “problemas ou questões práticas da maneira mais eficiente” (Lankshear

& Knobel, 2008, p. 270) e alcançar uma compreensão multidimensional dos propósitos da pesquisa. O *approach* de tradições investigativas revela potencialidades e supre as deficiências de cada uma delas (Spratt, Walker, & Robinson, 2004), funde paradigmas e robustece as construções teórico-metodológicas (Teddle & Tashakkori, 2012).

No terceiro capítulo da tese, apresentou-se o contexto da pesquisa, definindo-se a população de 230 indivíduos, a amostra com 57 pesquisados e os 3 instrumentos de recolha de dados. O estudo iniciou com procedimentos de pesquisa bibliográfica, análise de documentos, da legislação, das normas técnicas e dos cânones de qualidade. A mixagem de métodos possibilitou integrar estratégias de observação, diálogo, entrevista, visita, leitura e pesquisa em websites, concomitante, com a coleta dos dados qualitativos e quantitativos dos questionários. Também, foram caracterizadas as escolas, públicas e privadas, da Zona Administrativa Leste, do Natal, os instrumentos (questionário, visita e entrevista), as técnicas de recolha e de manejo de dados (redução e análise de conteúdo) pelo *software Statistical Package for Social Science*.

O processo reflexivo foi amplificado para a comunidade e pesquisadores, através do Programa de televisão “IFRN em Pauta”, e da apresentação de dois artigos científicos sobre avaliação de software educacional, no I e no II Seminário Internacional de Educação a Distância (SEMEAD), do Instituto Federal Educação, Ciência Tecnologia do Rio Grande Norte (IFRN).

No quarto capítulo da tese, apresentou-se o conjunto de dados dos pesquisados sobre: o perfil, as características e a

formação dos pesquisados; e o processo ensinoaprendizagem com software educacional. Ao final do capítulo, foram exibidos fragmentos das visitas e entrevistas com um gestor do Programa ProInfo, três coordenadores dos NTE e do Centro de Educação Científica (CEC), dois assessores da SME e da empresa de telefonia Oi e um docente de Informática Educativa, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal Rio Grande Norte (UFRN).

No quinto capítulo da tese, instaurou-se o processo de reflexão sobre o perfil, a formação dos pesquisados e o processo ensinoaprendizagem com *softwares*. “O que foi enviado é material do emissor, mas o que é recebido é uma invenção do receptor” (Berzbach, 2013, p. 109), um sujeito pensante, ator e interator, envolvido com as TIC - ferramentas intelectuais -, para análise de suas configurações semióticas, problematizando-as em múltiplos graus e incluindo “não apenas o movimento dos pensamentos, mas também sua imobilização” (Benjamin, 2012, p. 251) – não ter que pensar – que é fuga e alienação.

Assim, a significação emerge como uma aventura tão criativa e transformadora (Netto, 1980) quanto a construtividade técnica, a concepção artística e a produção industrial (Bense, 2009), transgredindo a prática político-econômica neoliberal que vai contra a ética universal do ser humano (Freire & Guimarães, 2011). Pela reflexão, a curiosidade ingênua se critica (Freire, 1999) e produz diagnóstico, necessário à projeção da MASE, permitindo interpretar a fisionomia das escolas, precisar suas raízes e perceber suas necessidades. Assim como a arte popular, os softwares nascem do povo e têm o povo e a

cultura popular como foco (Pareyson, 1997), de modo que o avaliar transcenda o mero julgamento de componentes e funcionalidades e torne-se um ato antropofágico – experiência de deglutição dos interesses transpostos e de regurgitação do que não é educativo –, mas contraponto político, simulacro ideológico e mercadológico.

No sexto capítulo, após a fase de problematização (Peón, 2009) dos dados dos pesquisados, foi concebida a MASE, com as especificações, os mecanismos (equipe multidisciplinar, mesa-redonda, *focus group* e avaliações cooperativas), os instrumentos (portfólio, guião didático, *checklist*, *serious game* e/ou jogos, testes de usabilidade, diários de navegação e blog), o selo de qualidade educacional, a gestão e os sistemas de apoio para atender às necessidades das escolas do Município do Natal.

Por fim, no sétimo capítulo, apresentou-se um conjunto de anexos (modelos dos instrumentos de recolha de dados, elementos dos Seminários Internacionais de EaD e do programa Educação em Pauta e o Manual de Rotinas) e apêndices (planilhas de dados, de resumo dos dados e de dados, analisados pelo aplicativo SPSS-Statistical Package for Social Science (IBM, 2013) , bem como, a Cronologia de Inclusão de *Software* na Educação Brasileira, os dados da entrevista e das visitas e integrantes das MASE.

5 Principais resultados

As regiões Norte e Nordeste estão em descompasso com as demais regiões brasileiras quando o assunto é o acesso às TIC (Lustosa, Mesquita, Quelhas, & Oliveira, 2008). Os governos e os sistemas de ensino devem insistir nos programas de inclusão digital (formação e capacitação) e incentivar à avaliação das TIC, especialmente dos *softwares* educacionais.

Na formação dos professores, as instituições de ensino superior devem articular o diálogo interdisciplinar, evitar educação tradicional, transversar o uso das TIC, da língua inglesa e da criatividade nas disciplinas dos cursos de graduação e nas licenciaturas. Aos gestores escolares, cabe prover a valorização dos membros do magistério, a democratização da ciência e das TIC, a inclusão e o acesso aos laboratórios de informática, nos três turnos, garantindo projetos, parcerias institucionais, estrutura física e suporte técnico-pedagógico aos membros da comunidade escolar.

Os relatórios dos programas educacionais, as normas técnicas e as leis enfatizam a necessidade de planejamento e a gestão da qualidade junto às escolas com inclusão das comunidades regionais/locais. É necessário projetar e atualizar, permanentemente, um banco de dados, no MEC, na SEEC, na SME e no NTE do Município do Natal, contendo um conjunto de dados, informações, relatórios sobre os programas de inclusão digital e sobre as auditorias de qualidade educacional.

A negligência de alguns gestores e de docentes em contribuir com a investigação sugere a desvalorização da

pesquisa como princípio educativo, desconsiderando-a como ferramenta indispensável à reconstrução do conhecimento, à autonomia intelectual e à postura crítica ao senso comum. A pesquisa pedagógica deve convocar parcerias entre os sistemas de ensino, as universidades nacionais e internacionais, os institutos e as escolas para construir uma relação mais dialógica, prover assessoria e alinhar as necessidades com os investimentos, os custos com o trabalho colaborativo interdisciplinar, provendo altos benefícios à educação.

No cumprimento da legislação, é necessário implementar nas instituições de ensino uma cultura de avaliação das TIC, garantindo aos membros da comunidade escolar o papel de agente avaliador e de cidadão. É imperativo instalar canais de consulta pública, mecanismos de *compliance* e metodologias de avaliação contínua pelos governos, em alçada federal, estadual e municipal, concernentes à: licitações para aquisição e manutenção de *hardware e softwares*; custos e qualidade dos produtos e da prestação de serviços; inovação de concepções, excelência dos produtos, da gestão e do processo ensinoaprendizagem para eficácia do múnus público.

A MASE pode contribuir para equacionar o problema da ausência de processos de avaliação de *software* educacional em Natal, consolidando novas relações de sentido e uma percepção mais crítica das TIC (Domingues, 1997), que mudam programas mentais, avigoram a memória, o desenvolvimento humano e reinventam o cotidiano escolar. A mudança advém do princípio criativo, que “é o fulcro da vida das pessoas” (Vygotsky, 2014, p. 11) e dos profissionais, na

sua diversidade de letramentos e de formações acadêmicas, necessários para avaliar as tecnologias, enquanto “produtos da imaginação e da criatividade”(Vygotsky, 2014, p. 10), porque revisam os achados científicos, reformam os “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 1999, p. 33) e as estruturas epistêmicas que sustentam a excelência educacional.

6 - Considerações Finais

É necessidade dos governos, dos sistemas e das instituições de ensino instituírem uma cultura permanente de avaliação de *software* e implantar a MASE, de forma gradativa, ao longo do ano letivo, integrada à carga horária do professor, como investimento na cidadania, na excelência dos processos e eficiência dos serviços. No âmbito educacional, incluir somente os *softwares* pré-avaliados pelas escolas e certificados com selo de qualidade pedagógica.

À semelhança do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o MEC, a SEEC e a SME, em articulação com especialistas em Tecnologia Educativa, deveriam disponibilizar às escolas um guia dos *softwares* educacionais pré-avaliados pelas suas comunidades escolares, anualmente, no seu potencial e nas suas limitações.

A consciência da existência interdependente enfatiza a qualidade de vida e o sucesso como um dever e a felicidade como um direito a ser desfrutado (Barros, 1995). Todo homem sabe e saberá melhor, na medida em que construir sua autonomia em respeito à dos outros (Freire, 1999),

persistindo no aperfeiçoamento social para a equidade e no compartilhamento das TIC para bem viver e bem-estar num mundo em que confia e acredita.

A avaliação de programa educacional afere a qualidade aos produtos e serviços prestados por governos, organizações, profissionais e cidadãos no desempenho de novos papéis, estilos cognitivos e relações nos ambientes educacionais, ampliando as funções e componentes da inteligência plena para um novo nível de ser/estar na cultura do efêmero, sem submissão ao domínio, à opressão ideológica, à massificação e aos interesses capitalistas.

Por fim, há necessidade de apoio e assessoria de especialistas em Tecnologia Educacional (TE) aos governos, às organizações, aos sistemas e instituições de ensino para excelência de programas que visem à democratização das tecnologias, impelindo ao planejamento e à gestão da qualidade, ao *compliance* e às decisões relativas às políticas de inclusão digital.

Na avaliação de *softwares*, as equipes multidisciplinares fundem-se nas marcas grupais, nos traços do tempo e da região, agregando um novo sentido de comunidade, interdependente, de colaboração e interação entre os distintos profissionais, que se locupleta na experiência de distintos backgrounds, competências e habilidades que contribuem para errar menos. A avaliação de *software* educacional aprimora “o exercício da cidadania e possibilita aferir os benefícios e as limitações das TIC em favor da melhoria da Educação, da tecnodemocracia e da excelência do *software* educacional brasileiro” (Mattos, 2016, p. 9).

7 Referências

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2006). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. (Jorge Zahar, Org.). Rio de Janeiro: Zahar.

André, C. F. (2009). *Guia de Tecnologias Educacionais 2008*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica.

Aranha, M. L. de A. (2006). *Filosofia da educação* (3º ed). São Paulo: Moderna.

Barros, R. M. (1995). *Conviver: a arte da comunicação eficaz*. Rio de Janeiro: M.Vianna.

Bauman, Z. (1999). *Globalização: As conseqüências humanas*. (M. Penchel, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

Bear, M. F., Connors, B.W., & Paradiso, M. A. (2010). *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. (A. J. Quilifeldt, Trad.) (3º ed). porto Alegre: Artmed.

Benjamin, W. (2012). *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas, Volume 1*. (8º ed). São Paulo: Brasiliense.

Bense, M. (2009). *Inteligência brasileira: uma reflexão cartesiana*. São Paulo: Cosac Naif.

Berzbach, F. (2013). *Psicologia para criativos: dicas e sugestões de como manter a originalidade para sobreviver no trabalho*. (Editorial Gustavo Gili, Org., S. Lohl, Trad.). São Paulo: Gustavo Gili.

Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro.

Chaves, E. O. C. (1998). *Tecnologia e educação: O futuro da escola na sociedade da informação*. Campinas. Recuperado de http://www.miniweb.com.br/atualidade/Tecnologia/Artigos/colecao_proinfo/livro20_futuro_escola.pdf

Cortella, M. S., & Dimenstein, G. (2015). *A era da curadoria: o que importa é saber o que importa*. Campinas: 7 Mares.

Costa, F. A. (2005). Avaliação de *software* educativo: Ensinem-me a pescar. *Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação – Utilização e Avaliação de Software Educativo*, 1, 45–51. Recuperado de https://www.academia.edu/744019/Avaliacao_de_software_educativo_Ensinem-me_a_pescar

Couto, M. (2007). *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (M. Lopes, Trad.) (3º ed). Porto Alegre: Artmed.

Cunha, E. da. (2009). *Os Sertões*. São Paulo: Ática.

Decreto n.º 6.300 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, Diário Oficial da União § (2007). Brasil: Diário Oficial da União: Seção I. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6300-12-dezembro-2007-566380-publicacaooriginal-89955-pe.html>

Domingues, D. (1997). *A arte no século XXI: A Humanização Das Tecnologias Pela Arte* |. São Paulo: Fundação Editora UNESP.

Freire, P. (1999). Criando métodos de pesquisa alternativa: Aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão (Org.) *Pesquisa participante* (p. 34–41). São Paulo: Brasiliense.

Freire, P. (2011a). *A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER em três artigos que se completam* (51º ed). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2011b). *Educação Como Prática da Liberdade* (34º ed). RioJaneiro: Paz & Terra.

Freire, P., & Guimarães, S. (2011). *Educar com a mídia: Novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz & Terra.

Freyre, G. (1973). *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (16º ed). Rio de Janeiro: José Olympio.

Gil, A. C. (2012). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Gollo, J., & Queiroz, D. (2013). *Rubem Alves- O professor de espantos*. Brasil: TV Câmara. Recuperado de <http://canaldoensino.com.br/blog/assista-gratis-ao-documentario-rubem-alves-o-professor-de-espantos>

Graciani, M. S. S. (2014). *Pedagogia Social*. São Paulo: Cortez.

Harvey, D. (2006). *Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (6º ed). São Paulo: Loyola.

Holanda, S. B. (1984). *Raízes do Brasil* (18º ed). São Paulo: Loyola.

IBM. (2013). *SPSS Statistics for Windows*. New York: IBM Corp.

Izquierdo, I. (2011). *Memória* (2º ed). Porto Alegre: Artmed.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Artmed.

Lei Complementar n.º 67 de 24 de novembro de 2005. Cria o Núcleo de Tecnologia Educacional do Município do Natal e dá outras providências (2005). Brasil: Diário Oficial do Município de Natal. Rio Grande do Norte -Ano 5-Nº824. Recuperado de http://www.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20051125.pdf

Lévy, P. (2011). *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática* (2º ed). São Paulo: 34.

Lucena, M. (1998). Diretrizes para capacitação do professor na área de Tecnologia Educacional: Critérios para a avaliação de *software* educacional. *Revista Virtual de Informática Educativa e Educação à Distância - Educadi - CE - Ano I - Vol., 1998., 1(1)*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267721169_DIRETRIZES_PARA_A_CAPACITACAO_DO_PROFESSOR_NA_AREA_DE_TECNOLOGIA_EDUCACIONAL_CRITERIOS_PARA_A_AVALIACAO_DE_SOFTWARE_EDUCACIONAL

Lustosa, L. ., Mesquita, M. ., Quelhas, O. L. ., & Oliveira, R. J. (2008). *Planejamento e controle da produção*. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil.

Manns, T., & Coleman, M. (1998). *Software quality assurance*. London: Macmillan Education.

Mattos, M. B. P. de. (2016). *Avaliação de software educacional nas escolas do Município de Natal, Brasil: concepção e desenvolvimento de instrumentos para certificação de qualidade*. Universidade do Minho. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45258>

MEC/INEP. (2014). *Índice de desenvolvimento da Educação Básica 2005-2013*. Brasília. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_ideb/documentos/2014/ideb_brasil_2013.pdf

MEC/SEED. (2002). *ProInfo: perspectivas e desafios – Relatório Preliminar de Avaliação*. Brasília. Recuperado de <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001170.pdf>

Meirinhos, M., & Osório, A. (2014). *A colaboração em ambientes virtuais: aprender e formar no século XXI. A colaboração em ambientes virtuais: aprender e formar no século XXI*. Braga: Cores d'Eleição.

Moraes, R. de A. (1996). *A política de informática na educação brasileira : do nacionalismo ao neoliberalismo*. Universidade de Campinas. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252477>

Muraro, R. . (2009). *Os avanços tecnológicos e o futuro da humanidade: Querendo ser Deus?* Petrópolis: Vozes.

Netto, J. T. C. (1980). *Semiótica, informação e comunicação – Diagrama da teoria dos signos*. São Paulo: Perspectiva.

Nicolelis, M. (2011). *Muito além do nosso eu: A nova neurociência que une cérebro e máquinas e como ela pode mudar nossas vidas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Pareyson, L. (1997). *Os problemas da estética* (3º ed). São Paulo: Martins Fontes.

Paviani, J. (2004). *Cultura, humanismo & globalização*. Caxias do Sul: EDUCS.

Peón, M. L. (2009). *Sistemas de identidade visual* (4º ed). Rio de Janeiro: 2AB.

Ramos, J. L., Teodoro, V., Maio, V. M., Carvalho, J. M., & Ferreira, F. M. (2005). Sistema de avaliação, certificação e apoio à utilização de *software* para a educação e formação. *Cadernos SACAUSEF*, 1, 21-44;87-94.

Ribeiro, D. (2006). *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, W., Cimatec, S., & Alves, L. (2018). Uma Taxonomia Avaliativa para Jogos Digitais Educacionais. In *XVII SBGames 1457* (p. 1457-1459). Foz do Iguaçu. Recuperado de <https://goo.gl/CbqHMw>.

Spratt, C., Walker, R., & Robinson, B. (2004). *A5 Module PREST:Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning*. Commonwealth of Learning. Recuperado de http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5_workbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Takahashi, T. (2000). *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Recuperado de <http://www.socinfo.org.br>

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2012). Common “Core” Characteristics of Mixed Methods Research. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 774-788. <https://doi.org/10.1177/0002764211433795>

Vieira, J. A., & Rocha, H. (2007). *Reflexões sobre a língua portuguesa: Uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes.

Vygotsky, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. (J. P. Fróis, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

OS AUTORES

Breve **biografia** dos autores e instituições de vínculo

Ana Maria Costa e Silva – Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UM) é professora no Instituto de Educação na mesma universidade. Pesquisadora do grupo Comunicação, Organizações e Dinâmicas Sociais, especialista em Mediação de Conflitos e Estudos Curriculares.

António Camilo Cunha - Professor Auxiliar com Agregação do Departamento de Teoria de Educação, Expressões Artísticas e Educação Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal. É Doutor em Educação – Estudos da Criança pela Universidade do Minho; Agregado em Pedagogia do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto; Pós-Doutorado em Educação Física/Desporto pela Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. Membro efetivo do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) do Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal.

António José Meneses Osório - Professor Associado com Agregação da Universidade do Minho, Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa e investigador do CIED-IE. É licenciado em Biologia e Geologia, Mestre em Informática no Ensino e Doutor em Educação pela University of Exeter (UK), foi professor de Biologia e Geologia no ensino Básico e Secundário. Atualmente é docente e diretor de

cursos de Mestrado, orientador de teses e dissertações em TIC e coordenador de projetos de investigação nacionais e internacionais nesta área.

Betania Leite Ramalho - Doutora em Educação, Professora Titular da UFRN, pesquisadora na área da educação, com ênfase na formação e profissionalização docente, processos e ensino e aprendizagem e mais recentemente inclui em seus estudos o potencial inovador das TDICs como recurso metodológico didático e pedagógico.

Carlos Silva - Professor Auxiliar no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, Braga, Portugal. É Doutor em Estudos da Criança, Área de Conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica, e Mestre em Ciências da Educação, na especialidade em Desenvolvimento Curricular, graus académicos obtidos na Universidade do Minho. Tem como formação inicial o curso de Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, complementado com um Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial, ramo de Tecnologias no Ensino. Membro efetivo do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) do Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal.

Elane Fátima Simões - Professora aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Possui mestrado em Engenharia de Produção, na Área de Mídia e Conhecimento, pela

Universidade Federal de Santa Catarina, (2001). Doutora em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho, Portugal (2017). Atua no ensino de teatro e artes visuais, com ênfase na formação do espectador. Tem experiência nas áreas de produção cultural, gestão do lazer, formação do professor de arte e práticas pedagógicas.

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto - Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1997) e doutorado em Educação pela mesma universidade (2007). Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Portugal (2012). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de formação docente, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem, interdisciplinaridade, currículo, trabalho colaborativo e estágio docente.

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins - Professora do IFRN e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para a EBPT. Doutora em Ciências da Educação pelo Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade do Minho/Portugal, Mestre em Educação pela UFRN, Graduada em Pedagogia e em Educação Artística. Pesquisadora em Educação, membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Arte.

Isabel Maria da Torre Carvalho Viana - Doutora em Educação, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pesquisadora na área da educação, com ênfase em currículo.

Jássio Pereira de Medeiros - Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, desde 2010. Doutor em Educação, na área de conhecimento em Organização e Administração Escolar, pela Universidade do Minho, Portugal, tendo desenvolvido estudos na área de análise de políticas públicas.

João Batista de Moura - Professor no IFRN. Trabalha no campo das Ciências da Educação, Língua Inglesa e Tecnologia Educativa. Além deste capítulo de livro, ele já publicou artigos científicos e pôsteres em eventos internacionais, elaborou provas de concursos e fez traduções simultâneas. Foi responsável pelo projeto de produção de Objetos de Aprendizagem (INTERED) no IFRN. Fez mestrado na University of Arkansas, com uma bolsa da Fulbright e concluiu doutorado na Universidade do Minho em 2018.

José António Martin Moreno Afonso - Licenciado em História (1983) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, mestre em Ciências da Educação (1996) pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e doutor em Educação – Área de conhecimento em História da Educação (2007) pela Universidade do Minho. É docente do Instituto de Educação e investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do

Minho. Tem diversos livros, capítulos e artigos científicos, em Portugal e no estrangeiro, entre os quais *Protestantismo e Educação: História de um projecto pedagógico alternativo em Portugal na transição do séc. XIX*, fruto da tese de doutoramento.

Leonor Lima Torres - Docente e investigadora no Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho, desde 1991. Doutora em Educação, na área de conhecimento em Organização e Administração Escolar, tem desenvolvido vários trabalhos de investigação no domínio da sociologia das organizações educativas, privilegiando as problemáticas da cultura organizacional escolar, processos de liderança e construção da excelência académica.

Levi Rodrigues de Miranda - Doutoramento em Ciências da Educação. Professor de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Brasil

Lia Raquel Moreira de Oliveira - Professora na Universidade do Minho. Trabalha na área dos Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa e integra o Centro de Investigação em Educação. É autora de dois livros, editora de catorze e autora de múltiplos capítulos de livro, artigos e comunicações. Foi professora convidada em várias universidades (Brasil, Chile, Perú, Moçambique, França, Bélgica, Espanha). Interessa-se pela Tecnologia Educativa enquanto artefacto cultural, novas literacias, recursos

educativos abertos (em particular o audiovisual), superfícies táteis, videogames, e-portefólios e avaliação formativa.

Mara Beatriz Pucci de Mattos - Doutora em Educação

- Especialidade de Tecnologia Educativa. Possui graduação em Artes Plásticas, Especialização em Artes, Teorias e Métodos, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação - Especialidade de Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Portugal, reconhecido pela Universidade Federal do Ceará. Em 2016, apresentou tese sobre Avaliação de software educacional nas escolas de Natal, Brasil: concepção e desenvolvimento de instrumentos para certificação de qualidade com a orientação do Prof. Dr. Agr. António José Meneses Osório, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho. É professora no Ensino Técnico e Tecnológico, no *Campus* Natal - Cidade Alta, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil, ministrando as disciplinas de História da Arte, Fundamentos e Produção em Artes Visuais, nos cursos Superior Tecnologia em Produção Cultural e Técnico em Guia de Turismo. Atualmente, orienta trabalhos de conclusão de curso, desenvolve Projetos de Extensão (Casa Amarela e Catálogo Bilingue dos Espaços Culturais do Município do Natal) e Projetos de Pesquisa (Passaporte Cultural) para usufruto do direito social à Cultura.

Maria José Casa-Nova - Mestre em Educação Intercultural, Universidade do Porto. Doutora em Socio-Antropologia da Educação e da Cultura, Universidade de Granada. Professora Auxiliar do Departamento de

Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho. Coordenadora do Núcleo de Educação para os Direitos Humanos do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Conselheira do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural no que diz respeito à monitorização da implementação da Estratégia Nacional para a Inclusão das Comunidades Ciganas Portuguesas.

Maria Luisa Garcia Alonso – Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Pontificia de Salamanca e Professora Associada Aposentada da Universidade do Minho, no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação. Coordenou, vários projetos de investigação financiados, entre os que destaca o Projeto PROCUR - Projeto curricular e construção social (1994-2002). Tem sido consultora científica e coordenadora de vários projetos e comissões, no âmbito das Reformas Curriculares do Sistema Educativo e da Reforma do Sistema de Formação e Educação de Adultos, nomeadamente a elaboração do “Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos em Portugal” em 2000; o “Parecer sobre a Gestão Flexível do Currículo” em 2001, o relatório sobre a “Reestruturação do Currículo Nacional do Ensino Básico” em 2006, e o “Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores”, em 2011. Foi consultora de organismos como o IIE, o PEPT, o INAFOP, a ANEFA e avaliadora da Agência Nacional A3ES. Coordenou o Grupo de Trabalho para a elaboração do Catálogo de Cursos e Suplemento ao Diploma da Universidade do Minho.

Maridalva Maciel - Professora de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil. É Doutora em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular, grau obtido na Universidade do Minho, Braga, Portugal e Mestre em Ciência da Motricidade Humana, grau obtido na Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, Brasil. Possui Formação Inicial em Licenciatura em Educação Física e Especialização em Educação Física Escolar.

Nadja Maria de Lima Costa – Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UM). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRN, mestre em Mídia e Conhecimento pela UFSC e graduada em Pedagogia pela UERN. Pesquisadora na área de educação, com ênfase em currículo e formação docente.

Patricia Carla de Macêdo Chagas Faria - Professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, linha de investigação: Desenvolvimento Curricular, sob orientação e supervisão da Profa. Dra. Ana Maria Costa e Silva. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de Investigação “Práticas Pedagógicas e Currículo”. Experiência profissional na área de Educação em disciplinas, estudos, pesquisas e extensão com ênfase em Didática, Currículo, Formação de Professores, Identidade Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação à Distância.

Raimundo Nonato Camelo parente – Graduação em Administração pela Universidade Estadual do Ceará, mestre em Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e doutor em Ciências da educação na Universidade do Minho (Braga - Portugal), área de concentração: sociologia da educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atualmente desenvolve pesquisa em política pública de inclusão social na área da educação, nomeadamente nas políticas públicas de cotas sociais e raciais.

Rejane Bezerra Barros - Pedagoga, Doutora em Educação, Mestre em Ensino de Ciências, Especialista em Psicopedagogia, pesquisadora na área de educação, com ênfase na formação docente, servidora do IFRN.

Renato Marinho Brandão Santos - Professor de História do IFRN desde 2012. É licenciado em História pela UFRN (2009), mestre em História e Espaços (2012) pela mesma instituição, e doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (2018). Tem projetos de pesquisa e publicações nas áreas de História urbana, História do Brasil republicano e História da educação.

OS ORGANIZADORES

Bento Duarte da Silva é Professor Catedrático (recém aposentado) do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Doutorado em Educação, na área da Tecnologia Educativa. Tem o Grau de Agregação em Desenvolvimento Curricular e Tecnologia Educativa (2006); o Grau de Doutor em Educação, especialidade de Tecnologia Educativa (1997); o Grau de Mestre em Educação, especialidade de Análise e Organização do Ensino (1989); e o Grau de Licenciado em Ensino de História (1980). Foi Vice-Presidente do Instituto de Educação e Psicologia (2003-2010) e Vice-Presidente do Instituto de Educação (2010-2013). Foi Diretor do Departamento de Desenvolvimento Curricular e Tecnologia Educativa (2007-2009) e Diretor do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa do Instituto de Educação (2010-2016). Foi coordenador da área de especialização de Tecnologia Educativa do Mestrado em Ciências da Educação e coordenador da especialidade de Tecnologia Educativa do Doutorado em Ciências da Educação. É membro da Comissão Diretiva do Programa de Doutorado em Aprendizagem Enriquecida com Tecnologia e Desafios Societais (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT/Portugal), projeto em parceria com as Universidades de Aveiro e de Lisboa. Integra o Centro de Competência da UMinho para a área das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e o Observatório de Educação a Distância e Elearning da Universidade Aberta (Portugal), sendo, ainda, Presidente da

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP). Atualmente, desenvolve atividades de pesquisa e orientação nos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia Educativa (Mestrado e Doutorado). É autor de cerca de trezentos trabalhos de investigação sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, recaindo os seus interesses de investigação na conceção, desenvolvimento e avaliação de estratégias para a integração das TIC na Educação, com incidência especial na Educação Online.

Kadydja Karla Nascimento Chagas - É professora Doutora em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001), Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida/RJ, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2007 e 2014). Atualmente é Coordenadora Geral referente ao protocolo estabelecido entre o IFRN/Brasil e a UMINHO/Portugal. Tem experiência na área de Educação, Ciências Sociais, formação e autoformação docente. No momento está finalizando o pós-doutorado na Universidade do Minho – UMINHO no Instituto de Ciências Sociais - ICS.

Silvia Regina Pereira de Mendonça - Possui graduação em Ciências com Licenciatura Plena Em Matemática - Faculdades Integradas Castelo Branco, Doutorado em Educação e Mestrado em Educação Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é

professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando na Educação a Distância, nas turmas de Licenciatura e Especialização. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática e utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. No momento, está em fase de conclusão do Pós-Doutorado na Universidade do Minho, em Portugal, no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa do Instituto de Educação.



Tipografias utilizadas:

Bookman Old Style
Avenir

Papel da capa:

Cartão Supremo 300g

Papel do miolo:

Polen Soft 90g

Impresso na Copiart em 2020.

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.

Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editora**ifrn**



Bento Duarte da Silva, Doutor em Educação, na área da Tecnologia Educativa, Professor Catedrático do IE da UMinho (aposentado). Atualmente, desenvolve atividades de pesquisa e orientação nos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia Educativa, com incidência especial na Educação Online.



Kadydja Karla Nascimento Chagas, Doutora em Educação pela UFRN. É professora do IFRN e atualmente é Coordenadora Geral referente ao protocolo estabelecido entre o IFRN/Brasil e a UMINHO/Portugal. Tem experiência na área de Educação, Ciências Sociais, formação e autoformação docente.



Silvia Regina Pereira de Mendonça, Doutora em Educação pela UFRN. É professora do IFRN, atuando na EaD e atualmente é Coordenadora de área do Mestrado no protocolo estabelecido entre o IFRN/Brasil e a UMINHO/Portugal. Tem experiência na área de Educação Matemática e utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.

Esse livro trata de uma proposta de publicação de internacionalização, considerando as produções científicas ofertadas pelo convênio estabelecido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade do Minho (UMinho). Essas publicações estão diretamente relacionadas às pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, para as quais convidamos orientandos (professores do IFRN) e seus professores orientadores, participantes do doutorado e pós-doutorado na UMinho.

A princípio e em termos formais, os estudos de doutoramento são permeados pelo conhecimento teórico aprofundado e diligenciando avanços reais no conhecimento. No Brasil, diversos estudos indicam expressiva ampliação do número de pessoas em doutoramento, documentada igualmente nas estatísticas europeias e portuguesas.

Ao abordar o doutoramento e seus significados, busca-se evidenciar a relevância crítico-reflexiva ao desenvolvimento científico e a análise investigativa do entrecruzamento das experiências acadêmicas desenvolvidas na UMinho, Braga/Portugal, e IFRN, Natal/Brasil, que contribuíram institucionalmente para compreensão e aprimoramento das ações da pós-graduação *stricto sensu*.

Conforme sinalizamos no título do livro, apresentamos resultados de pesquisas de doutoramento em Ciências da Educação, realizadas em diversas especialidades de conhecimento. Trazemos os textos agrupados de acordo com as especialidades, iniciando pela história do IFRN, cultura organizacional e política de cotas (ingressos), seguindo a vertente do currículo e formação de professores, terminando com tecnologias educativas, perfazendo um total de doze capítulos.

As investigações contribuíram para o desenvolvimento de estratégias que articulam a produção científica no doutoramento, atendendo às expectativas de orientandos e orientadores. Esse material é um incentivo a diálogos e pesquisas nas áreas apresentadas, buscando esclarecimentos e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Os Organizadores.

ISBN 978-85-54885-26-7

